

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO



Desempenho Escolar de Alunos de Origem Imigrante: os Jovens da Europa de Leste, em Duas Escolas da Região de Lisboa

Ruth Maria Pereira Linares

Mestrado em População, Sociedade e Território

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO



***Desempenho Escolar de Alunos de Origem Imigrante: os Jovens da Europa de
Leste, em Duas Escolas da Região de Lisboa***

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em População,
Sociedade e Território

Ruth Maria Pereira Linares

Mestrado em População, Sociedade e Território
Tese orientada pela Professora Doutora Maria Lucinda Fonseca
2011

Resumo

O objecto de estudo deste trabalho consiste na identificação dos factores que mais contribuem para o desempenho escolar de alunos imigrantes de alguns países da Europa de Leste (Moldávia, Roménia e Ucrânia).

Na tentativa de se entender o objecto de estudo, desenvolveu-se uma abordagem de natureza qualitativa e quantitativa, um estudo de caso, em duas Escolas Básicas dos Segundo e Terceiro Ciclos, localizadas na Região de Lisboa e inseridas em dois contextos territoriais distintos: uma na área suburbana de Lisboa (concelho de Loures) e a outra na área periurbana (concelho de Mafra).

Pretende-se firmar o estudo empírico com base em inquéritos por questionário (dirigidos aos alunos, encarregados de educação e docentes) e no que de relevante foi encontrado na literatura pesquisada sobre esta temática do desempenho escolar das populações com *background* imigrante. Posteriormente, procedeu-se ao estabelecimento de ligações entre as descobertas obtidas por estas duas fontes.

O quadro teórico - primeira parte - é realizado em dois capítulos, a saber: Capítulo I - As Famílias Imigrantes no Contexto da Multiculturalidade onde se elabora uma breve história da Imigração recente em Portugal e a integração das famílias imigrantes em diversos domínios relativos a essa integração, a saber: socioeconómico, cultural, legal e político e as atitudes da sociedade receptora; Capítulo II - Os Resultados Escolares dos Filhos de Imigrantes onde se refere o conceito de desempenho escolar e as diversas influências que podem contribuir para o mesmo. Na segunda parte, apresenta-se a metodologia que foi utilizada neste estudo, faz-se uma análise dos dados provenientes dos questionários e os resultados alcançados a partir deles. Com base no Estado da Arte e dos resultados de pesquisas foi construído um modelo que reúne, por um lado, as quatro dimensões de análise deste estudo (individual, familiar, institucional e sócio-territorial), e, por outro lado, os aspectos que estão mais relacionados com o desempenho educacional dos alunos originários do Leste Europeu.

Os principais resultados, que não podem ser generalizados, apontam para um desempenho escolar dos alunos da Europa de Leste que não difere daquele avaliado para os alunos Portugueses, sendo até superior numa das escolas, e que difere do desempenho de outros alunos com *background* imigrante, principalmente na outra escola deste estudo. Estas evidências demonstram que os constrangimentos étnicos dos alunos podem ser ultrapassados pelo nível de escolaridade parental que contribui para as expectativas criadas pelo aluno em relação à escola e

ao estudo, pelo grupo de pares e pelo funcionamento/organização da escola e do território escolar.

Palavras-chave: aluno imigrante da Europa de Leste, desempenho escolar, integração escolar, integração sócio-territorial.

ABSTRACT

The object of study of this work is to identify the variables that contribute the most towards the educational performance of immigrant students from some Eastern European Countries (Moldova, Rumania and Ukraine).

In an attempt to understand the object of this study, we developed a qualitative and quantitative approach, a case study, in two Primary Schools of the Second and Third Cycles in the Lisbon Region and inserted in two distinct territorial contexts: one in the suburban area (Loures Municipality) and the other in the peri-urban area (Mafra Municipality) of Lisbon.

The intention is to establish an empirical study based on questionnaire surveys (addressed to the students, parents and teachers) and on what was found to be relevant in the researched literature, regarding the educational performance of populations with an immigrant background. At a later stage we established links between the findings we obtained from these two sources.

The first part of the theoretical framework is achieved in two chapters, namely: Chapter I – The Immigrant Families in a Multi-Cultural Context, where a brief history of recent immigration in Portugal and the integration of immigrant families in different domains, with reference to that same integration, namely, the social-economical, cultural, legal and political domains and the attitudes of the receiving society is outlined; Chapter II – The School Results of Immigrant Children, where the educational performance concept and the different influences that may contribute to that concept are focused. In the second part we present the methodology used in this study, we analyse the data deriving from the questionnaires and the results obtained from them. Based on the State of the Art and the results of the researches, we built a model that puts together, on the one hand, the four dimensions of analysis of this study (individual, familiar, institutional and social-territorial) and, on the other hand, the aspects that are more related with the educational performance of Eastern European students.

The main results, which cannot be generalized, point to an educational performance of Eastern European students, that is not different from that of Portuguese students, although it happens to be higher in one of the schools, and which, in turn, is different from the performance of other students with an immigrant background, especially in the other school of this study. These testimonies demonstrate that the ethnic constraints of students can be surpassed by the level of parental education, which contributes to the expectations created by the student with relation to school and to studies, by the group of peers and by the school operation / organisation and the school

territory.

Key-words: Eastern European immigrant student; educational performance; school integration; social-territorial integration

Agradecimentos

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis,

Fernando Pessoa

Este trabalho não teria sido conseguido sem a colaboração da minha Orientadora, Família, Amigos, Encarregados de Educação, Alunos, Professores e Direcção das escolas do estudo.

* Obrigada à minha orientadora, Professora Doutora, Lucinda Fonseca, que acreditou em mim e pela sua paciência, amizade, sugestões e pelo incentivo para a conclusão deste projecto.

* Um agradecimento, especial, ao meu filho, mãe, marido, irmã e cunhado pelo seu apoio, paciência, carinho e solidariedade ao longo do cumprimento desta jornada.

* Gostaria de agradecer, também, aos encarregados de educação, alunos, e professores da escola de Mafra e da escola de Loures que com a sua colaboração, através do preenchimento dos questionários, contribuíram para a elaboração deste estudo, ajudando-me a encontrar respostas/pistas para as minhas questões do estudo.

* À Direcção dos Estabelecimentos de Ensino onde foram aplicados os questionários pela colaboração dispensada, viabilizando este trabalho.

* Agradeço aos amigos que me encorajaram a prosseguir com este estudo em momentos de maior fragilidade e de desalento.

A todos muito obrigada!

SIGLAS E ABREVIATURAS

ACIDI, I.P. – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P
ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas
CEI - Comunidade de Estados Independentes
CEF – Cursos de Educação e Formação
CPCJ – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens
EUMC – European Monitor Centre on Racism and Xenophobia
EVT – Educação Visual e Tecnológica
GIA – Gabinete de Integração do Aluno
MIPEX – Migration Policy Group
NEE – Necessidades Educativas Especiais
PAA – Plano Anual de Actividades
PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PDM – Plano Director Municipal
PE – Projecto Educativo
PEDI – Projecto a Escola na Dimensão Intercultural
PER – Planos Especiais de Realojamento
PISA – Programme for International Student Assessment
PLNM – Português Língua Não Materna
SCOPREM – Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UE – União Europeia

Índice

Introdução	1
1. <i>Problemática de Investigação.....</i>	<i>1</i>
1. 1. Definição do problema e questão de partida	1
1.2. Importância do problema	5
2. <i>Objectivos da Investigação.....</i>	<i>7</i>
3. <i>Limites</i>	<i>9</i>
PARTE I – Enquadramento Teórico.....	11
CAPÍTULO I – As Famílias Imigrantes no Contexto da Multiculturalidade.....	11
1. <i>Breve História da Imigração recente, em Portugal</i>	<i>11</i>
2. <i>A integração das famílias de imigrantes</i>	<i>15</i>
2.1. O domínio socioeconómico.....	18
2.2. O domínio legal e político	21
2.3. O domínio cultural	22
2.4. As atitudes da Sociedade de Acolhimento	23
Resumo	25
CAPÍTULO II - Os Resultados Escolares dos Filhos de Imigrantes.....	28
1. <i>O Conceito de Desempenho Escolar.....</i>	<i>28</i>
1.1 - A influência Socioeconómica e Cultural no Desempenho Escolar	29
1.2. A influência das Escolas e dos Contextos Territoriais Escolares	35
2. <i>Equidade Educacional.....</i>	<i>38</i>
2.1. Igualdade de Oportunidades.....	38
2.2. Igualdade de tratamento dentro do Sistema Educativo.....	40
2.3. Igualdade de acesso à Escola	44
2.4. Igualdade obtida nos resultados	46
Resumo	50
PARTE II – Estudo Empírico.....	52
1. <i>Metodologia</i>	<i>52</i>

1.2. Procedimentos	54
1.3. Caracterização da amostra.....	55
1.4. Os Contextos da Investigação: Contextos territoriais e Escolas	55
1.4.1. Caracterização Demográfica e Socioeconómica do concelho de Mafra	55
1.4.1.1. Localização Geográfica.....	55
1.4.1.2. Análise Demográfica	57
1.4.1.3. População Estrangeira	61
1.4.1.4. Actividade Económica.....	63
1.4.1.5. Caracterização da Escola de Mafra	65
1.4.1.5.1. Sucesso escolar.....	66
1.4.1.5.2. Relações com a Comunidade Local.....	67
1.4.2. Caracterização Demográfica e Socioeconómica do concelho de Loures.....	67
1.4.2.1. Localização Geográfica.....	67
1.4.2.2. Análise Demográfica	69
1.4.2.3. População Estrangeira	72
1.4.2.4. Actividade Económica.....	73
1.4.2.5. Caracterização da Escola de Loures	75
1.4.2.5.1. Sucesso escolar.....	76
1.4.2.5.2. Relações com a Comunidade Local.....	77
1.4.3. Análise SWOT relativamente às Escolas do Estudo	77
2. <i>Tratamento e Análise dos Inquéritos</i>	80
2.1. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS	81
2.1.1. Características Individuais dos Alunos	81
2.1.1.1. Agregado Familiar.....	81
2.1.1.2. Perfil Demográfico e Origem dos alunos.....	83
2.1.1.2.1. Sexo	83
2.1.1.2.2. Idade.....	84
2.1.1.3. Naturalidade e Nacionalidade	85
2.1.1.4. Ano de escolaridade	87
2.1.2. Constrangimentos estruturais no capital social de carácter étnico	88
2.1.2.1. Número de anos que estuda em Portugal.....	88
2.1.2.2. Competências linguísticas relativamente à Língua Portuguesa.....	89
2.1.2.3. Língua falada em contexto familiar.....	91
2.1.2.4. Dificuldades sentidas, no início, na Escola Portuguesa	92
2.1.3. Integração escolar	93

2.1.3.1. Relações com os pares	93
2.1.3.1.1. Grupo de nacionalidade dos três melhores amigos.....	93
2.1.3.1.2. Relações de amizade com os colegas de escola e vizinhos	95
2.1.3.1.3. Grupo étnico da maioria dos amigos com quem estuda e convive nos tempos livres	100
2.1.3.2 Qualidade do Relacionamento estabelecido com Colegas e Professores	101
2.1.4. Práticas e Estilos de Vida dos Jovens	104
2.1.4.1. Gosto pela Leitura.....	104
2.1.4.2. Prática de leitura nos tempos livres.....	106
2.1.5. Motivação /Mobilização dos alunos	107
2.1.5.1. Grau de Importância que atribui ao Estudo	107
2.1.5.2. Principal Razão por que vai à Escola	108
2.1.5.3. Desejo de mudar de Escola	109
2.1.5.4. Descrição do Trabalho na Escola	110
2.1.5.5. Disciplinas / Áreas do Saber de que mais gosta.....	112
2.1.5.6. Disciplinas / Áreas do Saber que têm mais dificuldades	113
2.1.5.7. Disciplina ou Disciplinas em que o aluno teve apoio pedagógico, no ano lectivo passado ou tem no presente ano lectivo.....	115
2.1.6.8. Impedir o normal funcionamento da leccionação das aulas	116
2.2. QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	117
2.2.1. Perfil Demográfico e Origem Geográfica.....	117
2.2.1.1. Estrutura Etária dos Inquiridos.....	118
2.2.1.2. Naturalidade e Nacionalidade do Encarregado de Educação.....	118
2.2.1.3. Relação de parentesco do Encarregado de Educação com o Aluno	120
2.2.2. Constrangimentos estruturais no capital social de carácter étnico	121
2.2.2.1. Contactos sociais estabelecidos no país de acolhimento, antes da partida.....	121
2.2.2.2. Vida associativa comunitária	121
2.2.3. Estatuto socioeconómico da família	122
2.2.3.1. Número de anos de escolaridade do Encarregado de Educação.....	123
2.2.3.2. Profissão do Encarregado de Educação	125
2.2.3.3. Rendimento familiar mensal	127
2.2.3.4. Habitação por regime de propriedade.....	128
2.2.4. Recursos Culturais da Família e Capital Cultural Parental	129
2.2.4.1. Existência de computador em casa.....	130
2.2.4.2. Número de livros existentes em casa	131
2.2.4.3. Atitude do Encarregado de Educação para com a leitura	132

2.2.4.3.1. Leitura de livros nos últimos 12 meses	132
2.2.4.3.2. Actividades praticadas nos tempos livres	134
2.2.4.3.3. Frequência de Leitura de Jornais	134
2.2.4.4. Proficiência linguística.....	135
2.2.4.5. Idas ao cinema.....	136
2.2.5. Coesão e Inclusão social.....	137
2.2.5.1. Utilização de Instituições relacionadas com a Política Social Local	137
2.2.5.2. Participação em vários tipos de Organizações Sociais e Redes Informais.....	138
2.2.5.3. Confiança e solidariedade	140
2.2.5.3.1. Relações de vizinhança	140
2.2.5.3.2. Grau de satisfação com a escola do educando(a).....	144
2.2.6. Envolvimento dos pais com a educação dos filhos	147
2.2.6.1. Acompanhamento prestado pelos Encarregados de Educação em relação à organização da vida escolar do seu educando(a)	148
2.2.6.2. Actividades, conjuntas, praticadas nos tempos livres.....	151
2.3. QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES	154
2.3.1. Perfil dos Professores.....	154
2.3.2. Ambiente Educativo.....	160
2.3.2.1. Participação dos Docentes e dos Discentes na Vida Escolar	160
2.3.2.2. Opinião dos Encarregados de Educação e dos Docentes relativamente à execução pedagógica/qualidade de ensino.....	162
2.3.3. Processo de Ensino-Aprendizagem.....	164
2.3.3.1. Igualdade de Oportunidades	164
2.3.3.2. Práticas Pedagógicas.....	165
2.3.3.3. Recursos educativos disponibilizados pela escola	168
2.3.3.4. Prática Educativa em direcção à Educação Intercultural	168
2.3.3.4.1. Instrumentos de Acção dos Órgãos de Gestão e Docentes.....	169
2.3.3.4.2. Experiência e Formação dos Docentes no âmbito da Educação Intercultural	171
2.3.3.4.3. Relação Escola-Família	175
2.4. COMUNIDADE LOCAL E PERCEPÇÕES	178
2.4.1. Percepção dos territórios pelos Docentes.....	178
2.4.1.1. Local de Residência dos Docentes	178
2.4.1.2. Qualidade de Vida.....	179
2.4.1.2.1. Acessibilidade.....	179
2.4.1.2.2. Educação	180
2.4.1.2.3. Saúde	182

2.4.1.2.4. Comércio e Serviços.....	183
2.4.1.2.5. Desporto e Cultura.....	184
2.4.2. Percepção dos Territórios pelos Encarregados de Educação com <i>Background</i> Imigrante.....	188
3. Discussão dos Resultados	189
3.1. Dados relativos ao Desempenho Escolar dos Alunos da Europa de Leste	190
3.1.1. A Imagem do Sucesso e Resultados escolares dos diferentes Grupos Étnicos.....	192
3.1.1.1. A Imagem dos Encarregados de Educação/ Pais	192
3.1.1.2. A Imagem dos Docentes.....	195
3.2. Dados relativos ao Desempenho Escolar dos diferentes Grupos de nacionalidades.....	195
3.2.1. Hipótese 1: Os Alunos da Europa de Leste revelam habitualmente boas expectativas em relação à Escola.....	195
3.2.2. Hipótese 2: O conhecimento da Língua Nacional contribui positivamente para o Desempenho Escolar das gerações mais novas de imigrantes.....	198
3.2.3. Hipótese 3. O Desempenho Escolar dos jovens da Europa de Leste é influenciado, especialmente, pelo nível de escolaridade dos pais.....	202
3.2.4. Hipótese 4. O contexto Educacional (a escola) tem um papel fundamental na integração dos Alunos com <i>Background</i> Imigrante.....	203
CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES.....	211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	216
ANEXO 1 – QUADROS RELATIVOS AO ALUNO	225
Quadro 1 - Disciplinas / Áreas do Saber de que os alunos mais gostam, na escola de Mafra	225
Quadro 2 - Disciplinas / Áreas do Saber de que os alunos mais gostam, na escola de Loures.....	226
Quadro 3 - Disciplinas / Áreas do Saber que os alunos têm mais dificuldades, na escola de Mafra ...	227
Quadro 4 - Disciplinas/Áreas do Saber que os alunos têm mais dificuldades, na escola de Loures	228
ANEXO 2 – QUADROS RELATIVOS AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO.....	229
Quadro 5 - Estrutura etária do Encarregado de Educação	229
Quadro 6 - Naturalidade do Encarregado de Educação	229
Quadro 7 - Nacionalidade do Encarregado de Educação	230
Quadro 8 - Relação de parentesco do aluno com o Encarregado de Educação	230
Quadro 9 – Conhecimento de alguém em Portugal, antes da partida do imigrante	230
Quadro 10 – Profissão do Encarregado de Educação	231
Quadro 11 – Rendimento familiar mensal	232

Quadro 12 – Habitação por regime de propriedade.....	232
Quadro 13 – Existência de computador em casa.....	232
Quadro 14 – Número de livros existentes em casa	232
Quadro 15 – Actividades praticadas nos tempos livres pelos encarregados de educação, da escola de Mafra.....	233
Quadro 16 – Actividades praticadas nos tempos livres pelos encarregados de educação, da escola de Loures.....	233
Quadro 17 – Língua(s) que o encarregado de educação fala para além da Língua Portuguesa	233
Quadro 18 – Língua(s) que o encarregado de educação entende para além da Língua Portuguesa ...	233
Quadro 19 – Número de vezes que o encarregado de educação foi ao cinema, nos últimos 12 meses	234
Quadro 20 – Grupo étnico com que mais se relacionam os encarregados de educação com background imigrante, no lugar onde vivem.....	234
Quadro 21 – Grau de satisfação com a escola do educando (a), na escola de Mafra.....	235
Quadro 22 – Grau de satisfação com a escola do educando (a), na escola de Loures.....	236
Quadro 23 – Actividades, conjuntas, praticadas com o educando, nos tempos livres, na escola de Mafra	237
Quadro 24 – Actividades, conjuntas, praticadas, com o educando, nos tempos livres, na escola de Loures	238

ANEXO 3 – QUADROS RELATIVOS À ESCOLA

Quadro 25 – Disciplinas que mais docentes, respondentes, leccionam na escola	239
Quadro 26 – Cargos desempenhados ao longo da vida profissional	239
Quadro 27 – Cargos desempenhados na escola.....	240
Quadro 28 – Distribuição da percepção da participação dos docentes na vida escolar	240
Quadro 29 – Distribuição da percepção da participação dos alunos na vida escolar	240
Quadro 30 – Distribuição da opinião dos encarregados de educação quanto às respostas dadas pela escola aos alunos com dificuldades de aprendizagem.....	241
Quadro 31 – Distribuição da opinião dos docentes quanto às respostas dadas pela escola aos alunos com dificuldades de aprendizagem	241
Quadro 32 – Distribuição da opinião dos encarregados de educação quanto à escola desenvolver o respeito pelos outros e um espírito de tolerância	241
Quadro 33 – Distribuição da opinião dos docentes quanto à escola desenvolver o respeito pelos outros e um espírito de tolerância.....	241
Quadro 34 – Distribuição da opinião dos encarregados de educação quanto às regras de disciplina da escola	242

Quadro 35 – Distribuição da opinião dos docentes quanto à informação sobre os critérios de avaliação de cada uma das disciplinas	242
Quadro 36 – Distribuição do grau de importância apontado pelos docentes em relação ao apoio educativo prestado na escola.....	242
Quadro 37 – Distribuição do grau de satisfação dos encarregados de educação com as actividades de complemento curricular	242
Quadro 38 – Distribuição do grau de importância apontado pelos docentes em relação ao Programa Português Língua Não Materna	242
Quadro 39 – Distribuição do grau de importância apontado pelos docentes em relação às actividades extracurriculares da escola	243
Quadro 40 – Distribuição da opinião dos docentes em relação à utilização das TIC na sala de aula...	243
Quadro 41 – Distribuição do grau de concordância dos docentes relativamente à interculturalidade estar presente no Projecto Educativo	243
Quadro 42 – Distribuição do grau de concordância dos docentes relativamente à interculturalidade estar presente no Plano Anual de Actividades.....	243
Quadro 43 – Distribuição do grau de concordância dos docentes relativamente ao Projecto Curricular de Turma estar adaptado aos alunos para quem o Português não é a Língua Materna.....	244
Quadro 44 – Distribuição dos Docentes por experiência de leccionação a alunos de diferentes origens geográficas	244
Quadro 45 – Distribuição dos Docentes em relação à sua formação no âmbito da Educação Intercultural.....	244
Quadro 46 – Distribuição segundo o grau de importância da formação específica dos docentes para atender às necessidades de uma turma multicultural	244
Quadro 47 – Distribuição da disponibilização por parte dos professores de material didáctico-pedagógico de valência multicultural	244
Quadro 48 – Razão porque os docentes frequentaram um curso ou acção de formação sobre educação intercultural	245
Quadro 49 – Razão porque os docentes não frequentaram um curso ou acção de formação sobre educação intercultural	245
Quadro 50 – Frequência da comparência dos encarregados de Educação na escola	245
Quadro 51 – Distribuição dos motivos dos contactos com o Director de Turma	245
Quadro 52 – Grau de frequência com que os Encarregados de Educação/Pais dos alunos da Europa de Leste comparecem na escola, comparativamente aos Encarregados de Educação/Pais dos restantes alunos da comunidade escolar.....	246
Quadro 53 – Valorização dos docentes do número de bibliotecas existentes na freguesia onde	

leccionam	246
Quadro 54 – Valorização dos docentes do número de jardins públicos existentes na freguesia onde leccionam	246
Quadro 55 – Valorização dos docentes do número de pavilhões gimnodesportivos existentes na freguesia onde leccionam	246
Quadro 56 – Valorização dos docentes do número de parques desportivos (ao ar livre) existentes na freguesia onde leccionam.....	247
Quadro 57 – Valorização dos docentes da casa da cultura existente na freguesia onde leccionam ..	247
Quadro 58 – Alunos Matriculados segundo os Grupos Culturais/Nacionalidades, na Região de Lisboa, no Ensino Básico Regular (2º e 3º Ciclos), em 2003/2004	247
Quadro 59 – Conclusões, segundo o grupo cultural/nacionalidade, em Portugal Continental e na Região de Lisboa, do Ensino Básico Regular (3º Ciclo), em 2003/2004.....	248

ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Número de Autorizações de Residência (fluxos anuais)	13
Tabela 2 – Estimativas de População Residente e Indicadores Demográficos, Portugal, 2002-2007.....	15
Tabela 3 – Alunos matriculados por nível de Educação/Ensino e NUTS I e II, em 2008/2009	45
Tabela 4 – População Residente no Concelho de Mafra, Sexo e Grupo Etário, em 2009.....	60
Tabela 5 – Taxa Bruta de Escolarização no Concelho de Mafra e na Grande Lisboa, em 2007/2008.....	64
Tabela 6 – Trabalhadores por conta de outrem, segundo o Sector de Actividade (CAE-Rev. 3) e o Sexo, no Concelho de Mafra, em 2008	65
Tabela 7 – População Residente no Concelho de Loures, Sexo e Grupo Etário, em 2009.....	71
Tabela 8 – Taxa Bruta de Escolarização no Concelho de Loures e na Grande Lisboa, em 2007/2008.....	74
Tabela 9 – Trabalhadores por conta de outrem, segundo o Sector de Actividade (CAE-Rev. 3) e o Sexo, no Concelho de Loures, em 2008	75
Tabela 10 – Análise SWOT relativamente às Escolas do Estudo	78
Quadro I - Distribuição dos inquiridos por grupos de idades.....	85
Quadro II - Distribuição dos inquiridos por países	86
Quadro III - Distribuição dos inquiridos por nacionalidade	86
Quadro IV - Distribuição dos inquiridos por Grupos de Nacionalidades	87
Quadro V - Distribuição dos inquiridos por ano de escolaridade.....	88
Quadro VI - Número de anos que o aluno estuda em Portugal.....	89

Quadro VII - Competência de escrita.....	90
Quadro VIII - Competência de leitura	91
Quadro IX - Língua falada em contexto familiar.....	92
Quadro X - Principais dificuldades sentidas, no início, na Escola Portuguesa	93
Quadro XI - Grupo de nacionalidade dos 3 melhores amigos.....	95
Quadro XII - Distribuição dos amigos que são colegas de escola.....	97
Quadro XIII - Distribuição dos amigos que são vizinhos	98
Quadro XIV - Médias dos grupos de nacionalidades dos Alunos Portugueses e dos Outros Alunos de Origem Imigrante relativamente à escolha das relações de amizade	100
Quadro XV - Concordância do aluno com a existência de uma boa relação com a maior parte dos colegas de turma.....	102
Quadro XVI - Concordância do aluno com a existência de uma boa relação com a maior parte dos professores	104
Quadro XVII - Gosto pela leitura.....	106
Quadro XVIII - Grau de importância que o aluno atribui ao estudo	108
Quadro XIX - Principal razão por que o aluno vai à escola.....	109
Quadro XX - Distribuição dos alunos que gostariam de mudar de escola.....	110
Quadro XXI - Descrição do trabalho do aluno realizado na escola	112
Quadro XXII - Apoios educativos por disciplinas	116
Quadro XXIII - Alunos, dos diferentes grupos de nacionalidades, que interrompem as aulas com brincadeiras.....	117
Quadro XXIV - Distribuição dos inquiridos por Grupos de nacionalidades.....	120
Quadro XXV – Vida associativa comunitária por Grupos de Nacionalidades.....	122
Quadro XXVI - Número de anos de escolaridade do Encarregado de Educação	124
Quadro XXVII - Médias dos grupos dos Encarregados de Educação Portugueses e dos Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante relativamente ao número de anos de escolaridade.....	125
Quadro XXVIII - Número de livros existentes em casa	132
Quadro XXIX- Leitura de livros nos últimos 12 meses	133
Quadro XXX - Frequência de leitura de jornais.....	135
Quadro XXXI - Utilização de Instituições relacionadas com a Política Social Local	138
Quadro XXXII - Actividades praticadas, e dinamizadas no lugar onde vive/freguesia, nos últimos 12 meses	140
Quadro XXXIII – Relacionamento com os vizinhos.....	142
Quadro XXXIV - Idade e sexo dos docentes respondentes	154
Quadro XXXV - Distribuição dos docentes por grau académico	155
Quadro XXXVI - Pessoal docente em exercício no estabelecimento, segundo a NUTS II –	

Região de Lisboa – no ensino público e por grau académico, em 2008/2009	156
Quadro XXXVII - Área do Saber que os docentes leccionam na escola	158
Quadro XXXVIII - Local de residência na mesma freguesia onde lecciona o docente	179
Quadro XXXIX - Principais características atribuídas ao território escolar	180
Quadro XL - Valorização dos docentes do número de escolas existentes na freguesia onde leccionam.....	181
Quadro XLI - Número de equipamentos e pessoal na área da saúde.....	182
Quadro XLII - Valorização dos docentes do número de equipamentos de saúde existentes na freguesia onde leccionam.	182
Quadro XLIII - Outras características sócio-culturais atribuídas ao território.....	184
Quadro XLIV - Valorização do lugar de residência pelos encarregados de educação com <i>background</i> imigrante.....	189
Quadro XLV - Imagem dos encarregados de educação de diferentes grupos de nacionalidades em relação ao desempenho escolar dos alunos de diferentes origens geográficas	194
Quadro XLVI - Imagem dos docentes em relação ao melhor desempenho escolar dos alunos...	195
Quadro XLVII - Idade adequada do Aluno ao Ano de Escolaridade que frequenta	204
Quadro XLVIII - Idade adequada do aluno ao nível de escolaridade que frequenta, por grupo de nacionalidades	205
Quadro XLIX - Número de vezes que o aluno reprovou ou não transitou de ano	206
Quadro L - Número de níveis inferiores a três (ou nenhum) obtidos no segundo período lectivo	208
Quadro LI - Prestação do serviço educativo	209

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Concelho de Mafra	56
Figura 2 - Concelho de Loures	68

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da População Residente no Concelho de Mafra	58
Gráfico 2 – Evolução do Número de Habitantes no Concelho de Mafra, entre 1991-2011	58
Gráfico 3 – Distribuição dos Indicadores Demográficos no Concelho de Mafra, em 2009	61
Gráfico 4 – Nacionalidade e Naturalidade da População Residente no Concelho de Mafra, em 2001	62
Gráfico 5 – Distribuição das principais proveniências da População de Nacionalidade	

Estrangeira residente no Concelho de Mafra, em 2009.....	63
Gráfico 6 – Distribuição das Empresas segundo os Sectores de Actividade, no Concelho de Mafra, em 2002.....	64
Gráfico 7 – Evolução da População Residente no Concelho de Loures	69
Gráfico 8 – Projecções para o Período 2005/2020 da População Residente, no Concelho de Loures.....	70
Gráfico 9 – Distribuição dos Indicadores Demográficos, no Concelho de Loures, em 2009.....	72
Gráfico 10 – População Residente, segundo a Naturalidade no Concelho de Loures, em 2001.....	72
Gráfico 11 – Distribuição das principais proveniências da População de Nacionalidade Estrangeira residente no Concelho de Loures, em 2009	73
Gráfico 12 – Distribuição das Actividades das Empresas sedeadas no Concelho de Loures, em 2001.....	74
Gráfico I – Número de Questionários Devolvidos	81
Gráfico II – Dimensão da Família	82
Gráfico III – Tipo de Família	83
Gráfico IV – Distribuição dos Inquiridos por Sexo	83
Gráfico V – Distribuição dos Inquiridos por Idades	84
Gráfico VI – Distribuição do Grupo Étnico da maioria dos amigos com quem convive nos tempos livres.....	100
Gráfico VII - Distribuição do Grupo Étnico da maioria dos alunos com quem costuma estudar ...	101
Gráfico VIII – Percentagem de alunos que lê livros / revistas nos tempos livres.....	107
Gráfico IX (A, B e C) – Disciplinas/Áreas do Saber de que os alunos mais gostam por diferentes Grupos de Nacionalidades	113
Gráfico X (A, B e C) – Disciplinas/Áreas do Saber que os alunos têm mais dificuldades, por diferentes Grupos de Nacionalidades	114
Gráfico XI – Estrutura etária do Encarregado de Educação.....	118
Gráfico XII – Naturalidade do Encarregado de Educação.....	118
Gráfico XIII – Nacionalidade do Encarregado de Educação	119
Gráfico XIV – Relação de parentesco do Encarregado de Educação	120
Gráfico XV (A e B) – Conhecimento de alguém em Portugal, antes da partida, do imigrante	121
Gráfico XVI (A, B e C) – Profissões exercidas pelos diferentes Grupos de Nacionalidades.....	127
Gráfico XVII (A, B e C) – Rendimento Familiar Mensal dos diferentes Grupos de Nacionalidades	128
Gráfico XVIII – Regime jurídico de habitação	129
Gráfico XIX – Existência de computador em casa	130
Gráfico XX – Número de livros em casa	131

Gráfico XXI – Número de livros que leu nos últimos 12 meses.....	133
Gráfico XXII – Actividades praticadas nos tempos livres	134
Gráfico XXIII (A e B) – Língua(s) que fala e entende	136
Gráfico XXIV – Número de vezes que foi ao cinema nos últimos 12 meses	137
Gráfico XXV (A e B) – Com quem mais se relacionam, no lugar onde vivem, os Encarregados de Educação da Europa de Leste e os Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante	143
Gráfico XXVI A – Grau de satisfação dos Encarregados de Educação Portugueses com a escola	145
Gráfico XXVI B – Grau de satisfação dos Encarregados de Educação de Origem Imigrante com a escola.....	146
Gráfico XXVI C – Grau de satisfação, dos Encarregados de Educação da Europa de Leste com a escola.....	147
Gráfico XXVII A – Frequência, semanal, com que os Encarregados de Educação Portugueses ajudam o educando(a) a organizar a sua vida escolar	149
Gráfico XXVII B – Frequência, semanal, com que os Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante ajudam o educando(a) a organizar a sua vida escolar	150
Gráfico XXVII C – Frequência, semanal, com que os Encarregados de Educação Imigrantes da Europa de Leste ajudam o educando(a) a organizar a sua vida escolar	151
Gráfico XXVIII A – Percentagem de Encarregados de Educação Portugueses que acompanham os seus educandos a bibliotecas, livrarias, cinemas, museus, passear, estudos e conversar.....	152
Gráfico XXVIII B – Percentagem de Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante que acompanham os seus educandos a bibliotecas, livrarias, cinemas, museus, passear, estudos e conversar	153
Gráfico XXVIII C – Percentagem de Encarregados de Educação Imigrantes da Europa de Leste que acompanham os seus educandos a bibliotecas, livrarias, cinemas, museus, passear, estudos e conversar	153
Gráfico XXIX – Distribuição dos docentes por grau académico	155
Gráfico XXX – Distribuição do Tempo de Serviço Docente	156
Gráfico XXXI – Distribuição da categoria profissional dos docentes	156
Gráfico XXXII – Distribuição do Tempo de Serviço do Docente na escola.....	157
Gráfico XXXIII – Distribuição do Ciclo(s) de Ensino em que o Docente lecciona	157
Gráfico XXXIV – Disciplinas que os Docentes leccionam na Escola.....	158
Gráfico XXXV – Distribuição dos Cargos desempenhados ao longo da Vida Profissional	160
Gráfico XXXVI – Distribuição dos Cargos desempenhados na Escola	160
Gráfico XXXVII – Distribuição da percepção da participação dos docentes na vida escolar	161
Gráfico XXXVIII – Distribuição da percepção da participação dos alunos na vida escolar	161
Gráfico XXXIX (A e B) – Distribuição da opinião dos encarregados de educação e dos docentes quanto às respostas dadas pela escola aos alunos com dificuldades de	

aprendizagem	162
Gráfico XL (A e B) – Distribuição da opinião dos encarregados de educação e dos docentes quanto à escola desenvolver o respeito pelos outros e um espírito de tolerância	163
Gráfico XLI (A e B) – Distribuição da opinião dos encarregados de educação e dos docentes quanto às regras de disciplina da escola.....	163
Gráfico XLII – Distribuição da opinião dos encarregados de educação quanto à informação sobre os critérios de avaliação de cada uma das disciplinas.....	164
Gráfico XLIII (A e B) – Distribuição do grau de concordância dos alunos e dos docentes em relação à escola oferecer iguais oportunidades a todos os alunos.....	165
Gráfico XLIV – Distribuição do grau de satisfação dos encarregados de educação com as actividades de complemento curricular	165
Gráfico XLV – Distribuição do grau de importância apontado pelos docentes em relação ao apoio educativo prestado na escola	166
Gráfico XLVI – Distribuição do grau de importância apontado pelos docentes em relação ao Programa Português Língua Não Materna	167
Gráfico XLVII – Distribuição do grau de importância apontado pelos docentes em relação às actividades extracurriculares da escola.....	167
Gráfico XLVIII – Distribuição da opinião dos docentes em relação à utilização das TIC na sala de aula	168
Gráfico XLIX – Distribuição do grau de concordância dos docentes relativamente à interculturalidade estar presente no Projecto Educativo	170
Gráfico L – Distribuição do grau de concordância dos docentes relativamente à interculturalidade estar presente no Plano Anual de Actividades	170
Gráfico LI – Distribuição do grau de concordância dos docentes relativamente ao Projecto Curricular de Turma estar adaptado aos alunos para quem o Português não é a Língua Materna.....	171
Gráfico LII – Distribuição dos docentes por experiência de leccionação a alunos de diferentes origens geográficas	172
Gráfico LIII – Distribuição dos docentes em relação à sua formação no âmbito da Educação Intercultural	172
Gráfico LIV – Distribuição do grau de importância da formação específica dos docentes para atender às necessidades de uma turma multicultural.....	173
Gráfico LV – Distribuição das principais razões porque os docentes frequentaram um Curso ou Acção de Formação sobre Educação Intercultural	173
Gráfico LVI – Distribuição das principais razões porque os docentes não frequentaram um Curso ou Acção de Formação sobre Educação Intercultural	174
Gráfico LVII – Distribuição da disponibilização por parte dos professores, de material didáctico-pedagógico de valência multicultural.....	175
Gráfico LVIII – Distribuição da frequência da comparência dos encarregados de educação na escola	176
Gráfico LIX – Distribuição dos motivos dos contactos com o(a) Director(a) de Turma	176

Gráfico LX – Grau de frequência com que os encarregados de educação/pais dos alunos da Europa de Leste comparecem na escola	176
Gráfico LXI – Distribuição das razões por que comparecem menos frequentemente na escola os encarregados de educação/pais dos alunos da Europa de Leste.....	178
Gráfico LXII – Distribuição dos Estabelecimentos de Ensino (públicos e privados)	181
Gráfico LXIII – Distribuição dos Equipamentos Desportivos, por tipos, no concelho de Loures, em 2001	185
Gráfico LXIV – Distribuição do grau de valorização atribuído, pelos docentes, ao número de bibliotecas existentes	186
Gráfico LXXV – Distribuição do grau de valorização atribuído, pelos docentes, ao número de jardins públicos existentes	186
Gráfico LXVI – Distribuição do grau de valorização atribuído, pelos docentes, ao número de pavilhões gimnodesportivos existentes	187
Gráfico LXXVII – Distribuição do grau de valorização atribuído, pelos docentes, ao número de parques desportivos existentes	187
Gráfico LXXVIII – Distribuição do grau de valorização atribuído, pelos docentes, à casa da cultura existente	188
Gráfico LXIX – Idade adequada do aluno ao nível de escolaridade que frequenta, por Grupo de Nacionalidades	191
Gráfico LXX – Número de vezes que o aluno reprovou ou não transitou de ano	191
Gráfico LXXI – Número de níveis inferiores a três (ou nenhum) no Segundo Período Lectivo.....	192
Gráfico LXXII – Distribuição do trabalho do aluno na escola	197
Gráfico LXXIII – Razões atribuídas ao sucesso escolar	197
Gráfico LXXIV – Opinião dos docentes quanto à tendência dos Alunos Imigrantes adoptarem os mesmos comportamentos dos Alunos Nacionais	198
Gráfico LXXV – Principais dificuldades sentidas pelos Alunos da Europa de Leste, no início, na Escola Portuguesa	199
Gráfico LXXVI – Áreas do Saber com mais dificuldades	199
Gráfico LXXVII – Língua falada em contexto familiar	200
Gráfico LXXVIII (A e B) – Competências de escrita e de leitura	200
Gráfico LXXIX – Grupo de Nacionalidades dos três melhores amigos	201

Introdução

1. Problemática de Investigação

1. 1. Definição do problema e questão de partida

A principal motivação desta investigação foi a de compreender que factores permitem que os jovens imigrantes tenham resultados académicos positivos no Ensino Básico, embora neste estudo apenas tenham sido considerados os segundo e terceiro ciclos de escolaridade. Particularmente pretendeu-se perceber a integração e o desempenho dos jovens imigrantes recém-chegados a Portugal, como é o caso dos da Europa de Leste.

No contexto da experiência na docência da investigadora, foram considerados alguns factores que podiam explicar o desempenho escolar dos alunos provenientes da Europa de Leste. Avaliou-se que esses factores são, por um lado, inerentes aos próprios alunos e contexto familiar, mas também são atribuídos à escola e à comunidade onde ela se insere. Segundo Barata (2010), a explicação probabilística, que não é válida para todos os casos individuais, pode ser válida para certas classes de casos no seu conjunto [...] pois toda a Ciência parte de aproximações que vão sendo tornadas cada vez mais rigorosas à medida que melhor se esclarecem as relações entre os factos.

De acordo com Abrantes (2003), Bourdieu (1985), Carl & Saul (2007), Chariot (1994), Coleman (1988), Formosinho (1987), Grootaert (2001), Matos (2007), Morrow (1999), Putnam (1999), entre outros, e com os estudos do PISA 2000, 2003, 2006 e 2009, é possível identificar, neste momento, algumas condições ou factores que explicam a forma como os jovens constroem a sua “educação”:

- as aspirações/motivações, as experiências escolares do próprio aluno;
- as relações estabelecidas com os seus pares e com os professores;
- constrangimentos estruturais de carácter étnico do aluno;
- a situação socioeconómica e cultural parental;
- recursos culturais da família;
- a participação dos pais na vida escolar dos filhos e as suas competências para os ajudar a ultrapassar as suas dificuldades (por exemplo, no apoio aos trabalhos de casa);

- constrangimentos estruturais no capital social de carácter étnico do encarregado de educação;
- coesão e inclusão social relativa às formas quotidianas de interacção social;
- confiança e solidariedade nos vizinhos e na escola do educando;
- ambiente educativo;
- a percepção dos professores relativamente aos jovens com *background* imigrante e suas famílias e as estratégias utilizadas pelos professores para os alunos para quem o Português não é a língua materna;
- o sistema de ensino: o currículo nacional e os programas de ensino;
- a relação Escola-Família;
- as infra-estruturas e dinâmicas existentes na comunidade local como forma de apoio às actividades escolares.

O resultado das constatações realizadas através desta pesquisa deverá responder à seguinte questão geral de partida: *Como se explica o desempenho escolar dos alunos oriundos de países da Europa de Leste, ao longo dos 2º e 3º Ciclos de escolaridade, relativamente a outros grupos étnicos de origem imigrante e alunos autóctones?*

Desconstruindo esta questão surgem outras sub-questões:

- Como divergem os resultados escolares e avaliações quando relacionados com as características individuais dos alunos?
- Como variam os resultados escolares e avaliações quando relacionados com o capital cultural e socioeconómico dos alunos?
- Qual o nível de satisfação dos jovens estudantes e dos seus encarregados de educação/pais relativamente à escola portuguesa?
- Como desempenham eles os seus papéis de alunos e de encarregados de educação/pais?
- E a escola que influência exerce nos resultados escolares destes jovens alunos? Como promove ela a sua integração?
- Que poder exerce a comunidade local, onde se insere a escola, nos resultados escolares destes alunos?

Para procurar responder a estas questões utilizam-se os seguintes conceitos-chave:

- Imigrante: de acordo com o International Migration Report 2002, elaborado pela Organização das Nações Unidas um imigrante é todo o indivíduo “ que se desloca para um país diferente daquele que é a sua residência habitual por um período de tempo mínimo de um ano”.
- Imigrante da Europa de Leste / Imigrante de Leste: cidadão proveniente de países situados na parte leste do continente europeu e que fizeram parte do Pacto de Varsóvia e/ou pertencentes à Comunidade de Estados Independentes (CEI). Estes países apresentam uma História comum, de séculos, e são culturalmente semelhantes. Há, no entanto, uma excepção importante: a Moldávia, cuja maioria da população não é de etnia eslava e que fez parte da Roménia. É, contudo, incluída nesta região, devido aos seus laços com a Comunidade de Estados Independentes.
- Aluno de origem imigrante: a definição que se utiliza neste estudo refere-se àquele aluno que nasceu no estrangeiro e cujos pais nasceram também no estrangeiro (primeira geração) ou àquele que nasceu em Portugal mas em que um dos pais nasceu no estrangeiro (segunda geração).
- Aluno imigrante da Europa de Leste: aluno imigrante, de primeira geração, natural de um país da Europa de Leste que frequenta o sistema formal de ensino após o acto de registo, designado como matrícula, nos 2º e 3º Ciclos, com residência em Portugal.
- Integração escolar: processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e competências dos alunos. Deste modo, pretende tornar as aprendizagens mais significativas e relevantes para todos os alunos, especialmente para os mais vulneráveis ao risco de exclusão e, também, repensar e reestruturar os currículos, as práticas escolares e os ambientes de aprendizagem, de modo a colmatar diversas necessidades de aprendizagem, independentemente da origem ou natureza dessas necessidades.
- Integração sócio-territorial: processo gradual e bidireccional, baseado em direitos e deveres, que conduz a uma identidade colectiva de uma comunidade que se vai constituindo num contexto de diferentes convivências, em termos étnico-culturais e de condições socioeconómicas, e que também é reflexo das estratégias criadas para que essas práticas interculturais se realizem, baseadas no respeito e na cidadania.

- Desempenho Escolar: o (in)sucesso é medido pelo desempenho escolar, ou seja, pela forma como o aluno cumpre as normas estabelecidas pelo sistema de ensino e pela própria escola. Para este estudo, define-se o desempenho escolar como o nível de proficiência do aluno, medido num certo momento (ano 2009), através dos seguintes indicadores: Adequação da Idade do aluno ao Nível de Escolaridade que frequenta, Número de vezes que Reprovou ou Não Transitou de Ano e Avaliação final do Segundo Período (Número de Níveis Inferiores a Três ou Nenhum Nível Inferior a Três).

“Os conceitos-chave de uma investigação podem ser decompostos em dimensões de análise, de modo a facilitar a sua operacionalização.” (André, 2005:47). Assim, o conceito de desempenho escolar será analisado no âmbito das seguintes dimensões:

- individual
- familiar
- institucional/sistema de ensino/escola
- sócio-territorial

De acordo com Barata (2010) “qualquer hipótese ou lei empírica ou sistema de hipóteses ou leis empíricas requer a mais geral delimitação do campo a que se aplica e uma certa concepção geral das condições em que se verifica”. Por esta razão, as hipóteses fazem-se acompanhar de um quadro teórico sobre os fenómenos a que dizem respeito.

Relativamente à questão de partida, *Como se explica o desempenho escolar dos alunos oriundos de países da Europa de Leste, ao longo dos 2º e 3º Ciclos de escolaridade, relativamente a outros grupos étnicos de origem imigrante e alunos autóctones?* apontam-se as seguintes hipóteses:

- 1) Os alunos da Europa de Leste revelam habitualmente boas expectativas em relação à Escola.
- 2) O conhecimento da Língua Portuguesa contribui positivamente para o desempenho escolar das gerações mais novas de Imigrantes.
- 3) O desempenho escolar dos jovens da Europa de Leste é influenciado, especialmente, pelo nível de escolaridade dos pais.
- 4) A escola e o contexto territorial (escolar) têm um papel fundamental na integração dos alunos com *background imigrante*.

1.2. Importância do problema

O carácter interactivo do fenómeno migratório e da globalização que marcou todo o final do século XX aumentou o contacto de pessoas com culturas diferentes, em distintos lugares, tais como, escolas, postos de trabalho e bairros residenciais, entre outros. Os migrantes têm de enfrentar os desafios da aceitação e integração, onde pesa a forma como se inserem num novo e desconhecido mercado de trabalho, as ameaças da intolerância e da exclusão social e o choque com a cultura do país de origem. É da interacção entre dois conjuntos de actores, por um lado, os migrantes, pessoas portadoras de antecedentes culturais e socioeconómicos trazidos do seu país de origem e, por outro lado, a sociedade do país de destino, que se vai construindo, ao longo do tempo, o processo da integração sócio-territorial nesses novos espaços. Nestes países de acolhimento, é inevitável compreender de que forma as contingências e vicissitudes socioeconómicas das comunidades locais, espaços distintos dos de origem dos imigrantes se relacionam com os seus *backgrounds* e experiências anteriores. Também é preciso entender qual a capacidade dos novos territórios para gerarem interacções entre os seus membros e os agentes externos e apurar quais as condições que devem ocorrer para que se verifique uma integração territorial aprazível e, eventualmente, uma boa integração escolar para as crianças e jovens das famílias de imigrantes. Nesta perspectiva, poder-se-á arriscar a dizer que um jovem imigrante socialmente bem integrado também se integra bem na escola e vice-versa. “Inevitavelmente, para o bem e para o mal, o contexto espacial influencia comportamentos e atitudes, expectativas e dinâmicas sociais” (Rebelo; Paiva, 2006:17).

Concordando com Peixoto (2007), actualmente, Portugal, por razões de natureza estrutural, tornou-se num país de emigrantes e de imigrantes.

Em 2008, em termos de países europeus, Portugal, Espanha, Reino Unido e Itália apresentaram-se como países importantes de imigração laboral com 20 a 30% de imigrantes de tipo permanente que escolheram estes países para trabalhar (SOPEMI 2010). Portugal passou de um país historicamente de origem de emigrantes, para um país simultaneamente de destino, onde chegam algumas centenas de milhares de imigrantes provenientes de diversas origens: dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), da Ásia, do Brasil e, nos últimos anos, de alguns países do Leste Europeu. Tal como os restantes países do Sul da Europa (Espanha, Itália e Grécia), Portugal apresenta uma história imigratória bastante recente e, portanto, longe de ser um país de imigração tradicional e com uma longa experiência de políticas de integração, incluindo a de jovens estudantes nas escolas. Este facto “produziu mudanças significativas nas estruturas

sociais, culturais e económicas e colocou novos desafios ao sistema de ensino” (Mantovani e Martini, 2008). Os países da Europa Meridional funcionam muitas vezes como “plataformas giratórias de mão-de-obra para os mercados dos países ricos do Norte” (Fonseca et al., 2005:17).

As escolas portuguesas são cada vez mais instituições multiculturais, que devem promover as necessidades pluralistas de toda a comunidade escolar, incluindo as dos diversos grupos étnicos que decorrem da imigração. A diferença entre os resultados escolares dos diferentes grupos de imigrantes e dos nacionais tem-se mantido significativamente elevada, embora alguns grupos étnicos consigam resultados na escola semelhantes, e até mesmo superiores à média da população escolar, em certos níveis de escolaridade (EUMC, 2004). O estudo PISA 2000 ¹ mostrou que os alunos que não nasceram no país de avaliação tiveram resultados mais fracos que os seus pares autóctones. Contudo, as lacunas entre as performances destes grupos variaram entre os países que entraram nesta investigação (EUMC, 2004). Independentemente da natureza dos factores que podem influenciar os resultados escolares dos filhos de imigrantes, há razões para acreditar que estes melhoram com o tempo de estadia no país de acolhimento e ao longo das gerações. A literatura actual sugere que os filhos de imigrantes que nascem e realizam o seu percurso escolar nos seus países de acolhimento estão melhor integrados, diminuindo, assim, a diferença entre a realização dos descendentes de imigrantes e os filhos da terra (Pásztor, 2008:416).

Segundo Fonseca (2005), os imigrantes do Leste Europeu apresentam algumas diferenças relevantes, nomeadamente ao nível das suas qualificações e profissões que passaram a exercer no mercado de trabalho português. A avaliação do impacto da “comunidade de Leste” na sociedade portuguesa, incluindo a sua prestação nas escolas, uma vez que se trata de um fenómeno migratório actual, requer mais estudos sobre a temática. Tal facto é referido no Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, onde se salienta que “o seu grau de sucesso escolar ou os hábitos de aprendizagem trazidos dos países de origem não foram, até à data, objecto de estudos aprofundados” (ILTEC, 2003-2007). Nesta conformidade, um estudo sobre o desempenho escolar de alunos imigrantes de alguns países da Europa de Leste dentro da escolaridade obrigatória do sistema de ensino português afigura-se como um instrumento

¹ O estudo PISA foi lançado pela OCDE em 1997 e é aplicado a jovens de 15 anos para avaliar os sistemas de ensino, em termos do desempenho dos alunos. A primeira recolha de informação ocorreu em 2000 e teve como principal domínio de avaliação a literacia na leitura.

importante para perceber o(s) factor(es) mais importante(s) da sua atitude em relação à aprendizagem e, conseqüentemente, do seu desempenho nas escolas portuguesas, comparativamente com os estudantes de outros grupos étnicos, incluindo os jovens portugueses.

Actualmente a Escola deixou de deter o monopólio da difusão de conhecimentos. Estes são também transmitidos fora dela (*media, Internet, família, entre outros*). Daí que o problema do desempenho escolar deva ter em linha de conta as complementaridades e colisões entre a influência da escola e a de outras fontes de informação. Nesta problemática não estão apenas em causa as aptidões do aluno mas também as características culturais e socioeconómicas da família, o sistema educativo/escola e o cunho cultural e socioeconómico dos territórios onde se incluem as escolas.

Este estudo enquadra-se na vertente educativa da imigração contextualizada no fenómeno migratório recente para Portugal e nas respectivas transformações sentidas na sociedade portuguesa, incluindo a Escola. Como já foi anteriormente referido a razão principal que esteve na origem da opção pela realização deste trabalho de investigação prende-se com a experiência profissional da pesquisadora, como docente numa Escola Básica, onde tem vindo a registar o facto de que os jovens estudantes migrantes constituem um grupo heterogéneo com competências e motivações distintas. De entre eles, destacam-se pela positiva, os alunos pertencentes à “Comunidade de Leste” que apresentam, frequentemente, um desempenho escolar que não difere muito (por vezes, até é mesmo superior) do dos seus pares portugueses. O que se observa depende da forma como se observa e ninguém tem o monopólio da verdade (Philips,1996). Mas o facto deste “retrato” estar confinado ao domínio da observação empírica, requer a necessidade da aplicação deste estudo de caso para consolidar ou reformular a problemática em análise. Como sublinha o Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, geralmente os alunos da Europa de Leste são alunos esforçados que, após ultrapassarem as primeiras dificuldades de integração, fazem-se notar pelos resultados alcançados nas várias disciplinas, bem como, na aprendizagem da Língua Portuguesa (ILTEC, 2003-2007). Um perfil semelhante traçado para estes jovens estudantes é sublinhado por J. P. Rita e P. L. Rita (2004:18) que referem tratar-se de “Alunos com expectativas elevadas relativamente à escola, sendo o mérito um dos valores face ao desempenho escolar; níveis de aprendizagem médios a elevados com maior incidência nas áreas das artes, ciências, tecnologias e matemática”.

2. Objectivos da Investigação

O objectivo principal deste trabalho é o de reflectir, através de um estudo de caso, onde se

comparam duas escolas, uma periurbana e outra suburbana, sobre um certo número de factores que expliquem o desempenho dos alunos da Europa de Leste no Ensino Básico da escola Portuguesa (2º e 3º Ciclos de Escolaridade). Para tal, procedeu-se à recolha de informação, por questionários, relativa aos Alunos, aos Encarregados de Educação /Pais e aos Docentes.

Foram, ainda, considerados os seguintes **objectivos específicos**:

- conhecer a imagem do desempenho escolar de diferentes grupo étnicos;
- conhecer o desempenho/integração escolar dos diferentes grupos étnicos;
- conhecer características individuais do aluno relativamente à escola (motivações, atitudes, entre outras);
- avaliar o tempo de permanência na comunidade local/bairro;
- saber há quanto tempo o aluno estuda em Portugal;
- perceber a importância do *background*/conhecimentos trazidos do país de origem;
- conhecer as suas competências em relação à língua nacional;
- conhecer a língua(s) falada(s) em contexto familiar;
- conhecer outras competências sociais dos alunos;
- compreender a sua situação familiar;
- conhecer o grau de instrução do encarregado de educação;
- identificar a profissão do encarregado de educação ;
- investigar sobre os valores culturais/atitudes transmitidas pelos pais, em contexto familiar, face à Escola;
- perceber a rede social de relações do encarregado de educação;
- perceber que tipo de laços sociais (parentesco, amizade co-étnicas) apoiaram o processo migratório;
- perceber como é valorizado o ensino nos seus países de origem;
- avaliar a integração na escola dos alunos para quem o Português não é a Língua Materna;
- enunciar as dificuldades sentidas no início, na Escola Portuguesa;

- identificar necessidades nas aprendizagens, incluindo a da Língua Portuguesa;
- enunciar as medidas adoptadas na escola de apoio às necessidades evidenciadas pelos alunos;
- compreender o grau de valorização da cultura dos alunos na escola;
- perceber o desempenho dos alunos imigrantes em cada uma das diferentes áreas disciplinares;
- compreender a relação Família/Escola;
- avaliar a importância e o papel do poder local.

3. Limites

As duas maiores contingências encontradas na realização deste estudo prenderam-se, por um lado, com o facto da imigração de efectivos da Europa de Leste para Portugal ser bastante recente e, por outro lado, a dispersão deste grupo de imigrantes pelo território português. A partir destas características, deste fluxo migratório, sublinhe-se que da pesquisa realizada, sobre o estado de conhecimentos relativos à temática dos imigrantes da Europa de Leste em Portugal e do desempenho dos seus filhos na escola portuguesa, não existem muitos estudos, pelo menos, de modo a obter-se uma visão de âmbito mais profundo sobre as motivações deste grupo étnico de imigrantes relativamente à escola. Este facto é sublinhado num estudo realizado por Martins (2005:18), onde o autor refere que existe um número reduzido de estudos sobre os imigrantes da Europa de Leste e não foram encontrados “quaisquer estudos referentes aos seus filhos”.

Adicionalmente, confrontaram-se as limitações impostas pelo tamanho da amostra da população alvo, alunos provenientes da Europa de Leste, e dos outros alunos com *background* imigrante nas escolas onde foram aplicados os inquéritos.

Deste modo, a insuficiência de fontes estatísticas, dado o carácter recente desta migração, e a existência de poucos imigrantes da Europa de Leste nas escolas deste estudo, atribuem aos dados disponíveis algum cuidado relativamente às conclusões fáceis, em virtude do carácter limitativo destas procedências estatísticas.

Outros tipos de restrições estão associados ao período de tempo em que decorreu a investigação e às competências científicas (e estatísticas) do próprio investigador. Por estas razões, este estudo torna-se mais exploratório, apresentando dados que não pretendem ser generalizações,

mas pistas para futuras pesquisas relacionadas com esta temática do desempenho escolar.

Acrescente-se ainda que as variáveis seleccionadas neste estudo para medir o desempenho escolar apresentam limitações ao não permitirem diferenciar, de entre os alunos com sucesso nas escolas, quais os melhores, embora se possa medir a integração escolar dos mesmos. Entende-se como necessária a realização de outros trabalhos que considerem a utilização de outras variáveis que possibilitem uma exploração mais consistente do conceito de desempenho escolar e das suas relações com o mesmo e uma amostra mais significativa de alunos de origem imigrante.

PARTE I – Enquadramento Teórico

CAPÍTULO I – As Famílias Imigrantes no Contexto da Multiculturalidade

Nesta fase, pretende-se encontrar os fundamentos que permitem justificar as opções da pesquisa. “Para desenvolver a problematização, importa conhecer o estado da arte, ou seja, o que de relevante foi pesquisado em trabalhos anteriores sobre os tópicos em causa” (André, 2005:43). Também Barata (2010:40) alega que são as teorias que tornam claras as relações gerais que salientam as hipóteses e a leis empíricas e, por isso, as teorias constituem explicações gerais das hipóteses e leis empíricas.

Neste capítulo, abordam-se duas questões, a saber: breve história da Imigração recente em Portugal e a integração das famílias imigrantes.

1. Breve História da Imigração recente, em Portugal

Na maioria dos países da OCDE, os políticos e o público em geral estão a dar cada vez maior atenção às questões que envolvem a migração internacional. Em parte, isso é uma consequência do crescimento do fluxo de entrada de imigrantes que muitos países da OCDE experimentaram em décadas recentes. Apontam-se como factores explicativos a globalização das actividades económicas e a reunião de famílias que se seguiu aos movimentos de migração de mão-de-obra ocorridos durante as décadas de 1960 e 1970, à dissolução do bloco oriental da Europa ou à instabilidade política.

Apenas entre 1990 e 2000, a quantidade de pessoas que vivem fora de seu país de origem quase dobrou em todo o mundo, passando para 175 milhões (OCDE, 2006).

Como já foi referido anteriormente, Portugal, tal como outros países do Sul da Europa, apresenta uma história imigratória bastante recente. Até 2000, a população imigrante era principalmente proveniente de países lusófonos. A partir de 2001, o país passou a atrair também imigrantes (económicos) de múltiplas origens, inclusive de países com os quais não tinha laços privilegiados (Baganha, Marques & Góis, 2004). É o caso dos imigrantes ucranianos, romenos, moldavos ou russos que passaram a surgir no topo das estatísticas da imigração.

Segundo o Relatório de Actividades do SEF de 2007, o ciclo de imigração contemporânea iniciou-

se na segunda metade da década de 70, com a chegada maciça de pessoas providas das ex-colónias, após a sua independência. A década de 1975-1985, corresponde ao período da imigração pós-colonial, durante a qual os maiores fluxos tinham origem em Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola (Tolentino, Rocha & Tolentino, 2007). A tendência anterior, caracterizada por fortes movimentos de emigração, foi interrompida quando se acrescentaram saldos migratórios positivos.

Os anos 80 corresponderam a uma segunda fase deste ciclo, “entre a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia e a queda do Muro de Berlim (1986-1990), quando à corrente africana se juntaram imigrantes europeus e brasileiros” (Tolentino *et al.*, 2007:114), contribuindo deste modo para uma diversificação da origem nacional dos imigrantes em Portugal. Contudo, “[...] no segundo quinquénio da década de 80 o saldo migratório voltou a ser negativo, ao mesmo tempo que o saldo natural positivo se reduzia, induzindo, de novo, perdas da população “(INE, Estimativas de População Residente, 2007).

O início dos anos 90 foram marcados pela adesão de Portugal ao acordo de Schengen, pela confirmação de uma crescente tendência para a diversificação das nacionalidades presentes em Portugal e pela mudança das principais áreas de recrutamento, destacando-se alguns países do Leste europeu (Ucrânia, Moldávia, Roménia e Rússia). O perfil destes novos imigrantes apresentou algumas diferenças relevantes, nomeadamente ao nível das suas qualificações e profissões, que passaram a executar no mercado de trabalho português e pelo processo migratório organizado por redes profissionais e ilegais de recrutamento deste tipo de mão-de-obra (Fonseca *et al.*; 2005:56). A “Comunidade de Leste” dispersou-se pelo país tal como é sublinhado no texto que se segue:

Os imigrantes chegados há menos tempo, sobretudo os originários da Europa de Leste, têm um padrão geográfico mais disperso do que os mais antigos, sendo possível encontrá-los em todas as regiões do país, distribuindo-se em função das oportunidades de trabalho existentes em cada região (Fonseca, 2003; Fonseca e Malheiros, 2002).

Ainda segundo um estudo desenvolvido por Santana (2003), os imigrantes de Leste que, em Portugal, vivem sós são cerca de 10,7% . Os restantes 89,3% vivem com outras pessoas, a maior parte vive com outros imigrantes de Leste, uma parte significativa vive com o marido/mulher, nos seus locais de residência. Parafraseando Fonseca (2005) e Peixoto (2007), os imigrantes africanos encontram-se já no ciclo de reunificação familiar enquanto que os Europeus de Leste encontram-se numa fase inicial do processo migratório, dominada pela migração laboral de

indivíduos do sexo masculino e registam situações de reunificação familiar pouco significativas.

Da análise das autorizações de residência (tabela 1), em 1997 regista-se que os imigrantes, em Portugal, eram maioritariamente originários dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e do Brasil. Os restantes pertenciam a outras nacionalidades, nenhuma das quais com valores numéricos expressivos. Porém a partir de 1998, ocorreu uma mudança relativamente ao número de autorizações de residência concedidas, tendo os imigrantes provenientes da Ásia suplantado os dos PALOP e os brasileiros e, neste ano, também, em termos percentuais, os imigrantes da Europa de Leste aproximaram-se dos imigrantes provenientes do Brasil. Em 1999, os imigrantes dos PALOP decresceram, embora tenham retomado o primeiro lugar, e os imigrantes da Europa de Leste ultrapassaram os da Ásia e do Brasil, tanto em termos absolutos como percentuais. Em 2000, os imigrantes dos PALOP continuaram a ocupar o primeiro lugar seguidos dos da Europa de Leste e os brasileiros trocaram de posição com os asiáticos. No ano de 2001, as autorizações de permanência foram sobretudo atribuídas aos imigrantes da Europa de Leste e de seguida aos brasileiros, em termos absolutos e em termos percentuais.

Tabela 1. Número de Autorizações de Residência (fluxos anuais)

Ano	1997		1998		1999		2000		2001*	
Nº / % Origem	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
PALOP	2 510	67,4	4 815	35,9	2 294	44,6	10 359	51,8	14 342	12,5
África subsaariana	98	2,6	202	1,5	54	1,6	1 401	7,0	2 257	2,0
África do Norte	28	0,8	118	0,9	168	3,3	270	1,3	1 746	1,5
Brasil	472	12,7	1 117	8,3	353	6,9	2 348	11,7	21 643	18,8
Europa de Leste	82	2,2	1 099	8,2	1 077	20,9	3 629	18,1	64 123	55,8
Ásia	153	4,1	5 236	39,7	1 036	20,1	1 749	8,7	9 301	8,1
Total	3725	100	13 400	100	5146	100	20 007	100	114 996	100

* Autorizações de Permanência concedidas até 16 de Novembro de 2001.

Fonte: SEF

Outro estudo desenvolvido pelo INE, Estimativas de População Residente, 2007 refere que, “ao longo da década de noventa [com excepção do ano de 1999] e primeiros anos do século XXI prosseguiu a tendência de decréscimo do saldo natural, tendo-se, em contrapartida, alargado o excedente dos fluxos migratórios[. . .]”.

Dito de outra forma, constata-se que a partir de 2000 iniciou-se outra fase tendo-se registado uma

modificação na imigração em Portugal, ou seja, “o número de brasileiros continuou a aumentar e os imigrantes do Leste europeu, principalmente ucranianos, formaram a maior corrente” (Tolentino *et al.*, 2007:114). Em 2000 e 2001, registou-se um particular aumento de imigrantes provenientes do Brasil ² e em 2001, assiste-se a um movimento migratório significativo proveniente dos países da Europa de Leste. Na Europa Oriental, a imigração tem sido atribuída a dois factores, a saber: os movimentos da população relacionados com a renovação política nestes países e a sua transição para uma economia de mercado (Eurydice 2004:20).

Ao abrigo do Decreto-Lei 4/2001, artigo 55.º, foram concedidas 126 901 autorizações de permanência a trabalhadores imigrantes que se encontravam ilegalmente no país. Mais de metade destas autorizações de permanência foram concedidas a cidadãos do Leste da Europa (56%) e 36% a trabalhadores imigrantes de um país específico, a Ucrânia. (Baganha, Marques & Góis, 2004).

Segundo o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), o número de imigrantes brasileiros em Portugal, em 2004, com Autorização de Permanência e com Autorização de Residência perfazia o total de 66 907 indivíduos, enquanto que os imigrantes da Federação Russa, República Moldava, Roménia e Ucrânia reuniam um total de 100 282 pessoas, sendo 66 227 provenientes da Ucrânia. Os cabo-verdianos ocupavam nesta altura o terceiro lugar, relativamente ao somatório das Autorizações de Permanência e de Residência, na ordem dos 64 164 imigrantes.

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma desaceleração do crescimento migratório, tal como se pode observar na tabela 2, para o qual contribuiu a diminuição do número de entradas de imigrantes da Europa de Leste, a partir de 2002 por razões associadas à legalidade dos migrantes, ao agravamento das sanções aplicadas aos empregadores de trabalhadores indocumentados e às oportunidades de emprego que começaram a escassear (Fonseca *et al.*, 2005:140).

² O “Acordo Lula”, um pacto estabelecido entre Portugal e o Brasil, a 11 de Julho de 2003, permitiu a regularização de todos os brasileiros que entraram em Portugal antes da formalização do protocolo e que contavam com um contrato de trabalho em vigor e autorização de permanência, prevendo um regime excepcional de prorrogação de permanência para efeitos de trabalho.

Tabela 2 – Estimativas de População Residente e Indicadores Demográficos, Portugal, 2002-2007

Anos Indicadores	2002	2003	2004	2005	2006	2007
População em 31.XII	10 407 465	10 472 685	10 529 255	10 569 592	10 559 095	10 617 575
Saldo Migratório	70 000	63 500	47 240	38 400	26 100	19 500
Taxa de Crescimento Migratório	0,08	0,04	0,07	0,02	0,03	-0,01

Fonte: INE. Disponível em www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=17374541&att_display=n&att_download=y

De acordo com as estimativas constantes no Relatório de Actividades do SEF de 2007, a nacionalidade com maior número de pedidos de residência foi a brasileira (19%), seguindo-se a romena (18%), a ucraniana (15%), a moldava (5%) e a cabo-verdiana (5%). Uma parte importante de brasileiros e de ucranianos beneficiou dos regimes excepcionais em vigor após o ano de 2000. Adicionalmente, os países com maiores contingentes globais de população estrangeira são por ordem decrescente: o Brasil (15%), Cabo-Verde (15%), Ucrânia (9%), Angola (8%) e a Guiné-Bissau (5%).

“Na realidade, às dificuldades de apuramento dos estoques, que são comuns a todas as migrações, é preciso acrescentar o facto de numerosos cabo-verdianos residentes em Portugal terem mantido a nacionalidade portuguesa depois da independência do seu país em 1975. Esta situação pode significar que, apesar das estatísticas, os cabo-verdianos ainda sejam, de facto, a maior comunidade estrangeira residente em Portugal.” (Tolentino et al.2008:115).

Ainda segundo a publicação anual da OCDE, SOPEMI (2007), Portugal tem assistido a uma diminuição da migração laboral e a um ligeiro aumento da migração estudantil e reunificação familiar.

2. A integração das famílias de imigrantes

A definição de integração (dos migrantes) “reveste-se de um carácter ambíguo, visto referir-se a um fenómeno complexo e multidimensional, que afecta diversas áreas da vida do imigrante” (Sciullo Di Luca, 2008:11). No processo de integração contam diversos intervenientes que vão desde o próprio até aos governos, instituições e comunidades locais. A palavra Integração é

raramente utilizada como um conceito.

Vista de uma perspectiva macro, integração refere-se a uma característica de um sistema social, por exemplo, uma sociedade. Nos últimos anos, o termo coesão social tem sido amplamente utilizado como equivalente a integração, como uma característica da sociedade (Entzinger e Biezeveld, 2003). Conforme estes autores, a integração apresenta várias dimensões. Primeiro, há a dimensão da incidência que inclui duas características distintas: a frequência e a intensidade. A frequência refere-se ao número de vínculos com o meio que um indivíduo ou um grupo mantém, assim como, o número de contactos reais com outras pessoas. Intensidade relaciona-se mais com a natureza desses contactos e, portanto, com sentimentos de pertença e de familiaridade. A frequência não está necessariamente relacionada com a intensidade. Por exemplo, muitas pessoas contactam com os seus colegas de trabalho durante mais horas por dia do que com a sua família, em casa e, mesmo assim, os seus laços com a família podem ser muito mais próximos. Isso leva à segunda dimensão que tem a ver com a identificação. Quanto mais nos identificamos com outros, mais próximos tendem a ser os laços. No entanto, uma forte identificação não pressupõe, necessariamente, contactos frequentes ou intensos. Muitos migrantes, por exemplo, identificam-se fortemente com o seu país de origem, embora a maioria das suas relações possam estar no país de residência.

O processo de assimilação, a forma como se distingue o processo de integração de um grupo etno-cultural, tal como os imigrantes e grupos étnicos minoritários, numa comunidade de acolhimento, implica:

“que as partes envolvidas têm de abandonar alguns elementos de sua cultura e identidade e manter outros, que depois se fundem com os elementos de outras culturas de imigrantes e de não-imigrantes [“melting pot”]. Outros consideram que a assimilação tem de ser mais unilateral e alegam que, basicamente, têm de ser reproduzidos os padrões culturais dominantes (Entzinger e Biezeveld, 2003:7).

Assim, segundo alguns, a assimilação implica uma decisão individual de se adaptar e nem sempre a sociedade de acolhimento está disposta a aceitá-la negando por conseguinte uma integração plena.

A assimilação acaba por possuir duas dimensões que não têm de coincidir: a estrutural e a cultural. A dimensão estrutural aponta para o aumento da participação social dos indivíduos e grupos na sociedade mais ampla, basicamente a nível institucional (mercado de trabalho,

educação e sistema de saúde). A dimensão cultural ou aculturação aponta para alterações na orientação cultural e de identificação dos imigrantes. Quando é referido o aumento da participação institucional usa-se o termo integração e quando são referidas mudanças culturais usa-se o termo aculturação.

Porém, este termo é também complexo e não é apenas um eufemismo politicamente correcto para o termo assimilação. Aculturação reflecte um pouco o facto da assimilação completa da cultura dominante não ser a única opção, para uma integração bem sucedida e nem sempre é um processo unilateral, pois a população autóctone pode, igualmente, assumir certos elementos da cultura dos imigrantes: gastronomia e música mas em meios com fortes influências multiétnicas, como por exemplo as grandes cidades europeias (Entzinger e Biezeveld, 2003:8-9).

Sublinhe-se, deste modo, que o debate em torno do conceito de integração, com o objectivo de promover a construção de um tecido social mais coeso no qual todos possam conviver com base na igualdade de direitos e deveres, tornou-se numa questão importante na agenda dos países da União Europeia. Regra geral, nestes países, “tem havido uma atitude de abertura, especialmente em relação à migração laboral e, em particular, desde a cimeira de Tampere em 1999 [...]”³. No entanto, tal como já foi referido anteriormente, integração não é um conceito simples, por um lado, porque, actualmente, a abordagem assimilacionista e termos como “melting pot”, herdados do passado, para situações históricas já não fazem sentido na realidade contemporânea onde se pretende “a manutenção da identidade cultural dos imigrantes [...]”⁴ e, por outro lado, a resistência dos Estados Membros, onde cada um deles reivindica o direito de decidir sobre as suas políticas em relação à integração socioeconómica e cultural dos imigrantes no seu próprio país, apesar das diversas tentativas de harmonizar as suas políticas numa abordagem mais intercultural.

A nível europeu, o primeiro passo em direcção ao desenvolvimento de uma definição de integração aconteceu em Junho de 2003 com a Comunicação sobre a Imigração, Integração e Emprego (COM 2003/336), da Comissão Europeia. Este documento foi formulado na sequência do Conselho Europeu de Tampere e teve também em conta a Agenda de Lisboa de 2000 e sustentou a revisão de políticas de integração quer a nível da União Europeia, quer a nível nacional e a previsão de alguns indicadores sobre os quais estas poderiam ser impulsionadas.

³ Sciullo Di Luca, 2008, p.11

⁴ Ibid, p. 11

A Comunicação sobre a Imigração, Integração e Emprego (COM 2003/336), da Comissão Europeia define a integração como:

“um processo bidireccional baseado em direitos mútuos e obrigações correspondentes de cidadãos de países terceiros legalmente residentes e a sociedade anfitriã, que providencia a participação do imigrante a todos os níveis. Isto implica, por um lado, que é responsabilidade da sociedade de acolhimento assegurar-se de que os direitos formais dos imigrantes estão garantidos de tal forma que o indivíduo tem a possibilidade de participar na vida económica, social, cultural e civil e que, por outro lado, os imigrantes respeitam as normas e valores fundamentais da sociedade anfitriã e participam activamente no processo de integração, sem ter que renunciar à sua própria identidade” (Entzinger e Biezeveld, 2003:17).

Esta comunicação foi seguida de um relatório para a Comissão Europeia “Benchmarking in Immigrant Integration” por investigadores do ERCOMER, Holanda (Entzinger e Biezeveld, 2003). Para a finalidade de *benchmarking*,⁵ o Relatório determinou quatro domínios de integração: socioeconómico, legal e político (*jus sanguinis* versus *jus soli*), cultural e as atitudes da sociedade receptora que desempenha um papel importante em cada um dos outros domínios. Por sua vez salienta-se que estes domínios se inter-relacionam e, por vezes, é difícil separá-los.

Mais recentemente, foi desenvolvido o projecto de pesquisa europeu M.I.T.I. (Migrants' Integration Territorial Index), a partir de Setembro de 2006, tendo envolvido cinco países (Itália, França, Reino Unido, Espanha e Portugal). Este projecto desenvolveu uma definição do conceito de integração como sendo “ a condição (ou processo) de se sentir membro integral e activo da sociedade em que se vive, dispondo dos meios e oportunidades para participar, tanto quanto se queira, num contexto social e cultural mais abrangente” (Sciullo Di Luca, 2008:13).

2.1. O domínio socioeconómico

A primeira e mais reconhecida modalidade para o sucesso da integração dos imigrantes liga-se à sua participação no mercado de trabalho (ter um emprego assalariado ou um negócio próprio) e com factores que a estimulam ou dificultam, tal como as competências educativas e linguísticas

⁵ Não existe na Língua Portuguesa um termo que expresse com fidelidade o que seja *benchmarking*. Uma tradução aproximada adoptada pelo Prémio Nacional da Qualidade, seria *referência de excelência*. Portanto, neste trabalho, optou-se por usar o termo em inglês.

(Entzinger e Biezeveld, 2003:21). Adicionalmente, estas podem igualmente suscitar práticas discriminatórias. Segundo Santana (2003) e Fonseca *et al.* (2005) a propósito dos imigrantes da Europa de Leste, as dificuldades linguísticas são consideradas como a principal causa que impede o acesso a um trabalho adequado às suas qualificações, uma vez que para um emprego mais qualificado não é suficiente a utilização de um vocabulário limitado, apenas instrumental e do quotidiano. Estes imigrantes, nos contextos linguísticos, pelo menos os recém-chegados, diferenciam-se significativamente dos imigrantes provenientes dos PALOP ou do Brasil. Também lhes é prejudicial a ausência de um estatuto legal, em Portugal. De acordo com Baganha, Marques e Góis (2004), as competências linguísticas constituem um factor importante na integração socioprofissional dos migrantes.

“[...]as competências linguísticas assumem uma importância particular, dado que permitem criar e manter formas de relacionamento com a população autóctone e a aquisição de informações sobre oportunidades existentes nas diversas esferas sociais (oportunidades culturais, económicas, etc.)”.

A participação em grupos e a construção de interacções sociais trazem vantagens aos indivíduos na procura e obtenção de emprego e “é de admitir que elas sejam particularmente determinantes no caso dos migrantes recém-chegados, uma vez que estes se encontram menos familiarizados com as modalidades mais formais de acesso ao emprego existentes na sociedade de acolhimento” (Mumshi, 2003 citado por Baganha, Marques e Góis (2004:103). Entender as redes sociais como um fenómeno que se liga aos fluxos migratórios é incorporar o conceito de capital social percebido como “a capacidade dos indivíduos para mobilizar recursos em virtude da sua pertença a redes ou a estruturas sociais mais amplas” (Portes, 1999:17) e o acesso destes às vantagens e às oportunidades disponíveis nos espaços sociais. Um provérbio russo que diz que “Cem amigos valem mais do que cem rublos”, exemplifica a importância dessas redes sociais. Assim, uma das condições dos imigrantes acederem ao emprego é de uma forma informal, através das redes e organizações sociais [mais institucionalizadas] mas também o podem fazer de uma forma mais informal, que passa pelos membros da mesma comunidade de origem, constituída por familiares, amigos e conhecidos. Contudo, estas redes podem funcionar em sentido contrário, isolando os imigrantes ao limitá-los a contactos dentro dos seus próprios grupos étnicos, mantendo-os afastados da população autóctone, de organizações e instituições da sociedade de acolhimento (Dietz, 1999). No caso dos imigrantes da Europa de Leste e segundo o estudo realizado por Santana (2003), de uma forma geral, não pertencem a associações de carácter comunitário, com excepção daqueles que se instalaram na Grande Lisboa, no Grande Porto e, ainda, no Alentejo. Este afastamento das associações de imigrantes “pode ser explicado

pelo carácter da imigração, essencialmente económica e, por vezes, encarada como uma passagem transitória, bem como pelo tipo de relação laboral, frequentemente precária e, ainda pela prática social de distanciação face às questões político-sociais do país de acolhimento” (Santana, 2003:56).

Nas grandes cidades, as explicações adiantadas prendem-se com o facto da função integradora ser nelas facultada por essas associações, nomeadamente no ensino da Língua Portuguesa, para tratar das burocracias e para fornecer um conjunto de informações relativas a condições e oportunidades de trabalho. Segundo Albuquerque, Ferreira e Viegas (2000:18) uma das principais razões por que os migrantes se organizam formalmente, logo nos primeiros tempos de fixação no país de acolhimento, prende-se com a necessidade de atenuar os problemas de desenraizamento, em virtude da mudança estrutural a que são sujeitos. Nesta altura, os obstáculos que devem ser ultrapassados prendem-se com situações que se relacionam com o desenquadramento social e o choque cultural perante uma nova sociedade. Nas cidades mais pequenas, as interações sociais são mais fáceis de acontecer através de redes mais informais, formadas por indivíduos da mesma comunidade (familiares, amigos e conhecidos) ou amigos e/ou conhecidos portugueses. Relativamente a estes últimos, a crescente competência linguística permite aos imigrantes da Europa de Leste obter um emprego sem a ajuda da rede constituída por indivíduos da mesma nacionalidade (Baganha, Marques e Góis, 2004).

Na União Europeia, alguns Estados Membros desenvolveram instrumentos políticos que visam a integração de migrantes no mercado de trabalho, mas outros optaram por políticas de “mainstreaming” [uniformização], que significa que as políticas que abordam determinados problemas não visam, exclusivamente, os migrantes mas a população em geral, esperando-se que os migrantes beneficiem delas também (Entzinger e Biezeveld, 2003). Segundo o Índice de Políticas de Integração de Migrantes⁶ (MIPEX), 2007, da organização Migration Policy Group, Portugal está entre os países com as melhores práticas nas medidas de integração no mercado de trabalho, nomeadamente na segurança e direitos dos trabalhadores migrantes.

⁶ O MIPEX é uma ferramenta interactiva para avaliar, comparar e melhorar as políticas de integração. Este guia avalia essas políticas em todos os Estados Membros da União Europeia e ainda na Noruega, na Suíça, no Canadá e nos Estados Unidos da América. Utiliza mais de 200 indicadores, em sete vertentes: mobilidade no mercado de trabalho, reunificação familiar, residência a longo prazo, participação política, acesso à nacionalidade, anti-discriminação, e a nova vertente sobre educação.

2.2. O domínio legal e político

No contexto da natureza do processo de integração, segundo as sociedades de acolhimento, distingue-se entre *jus soli* e *jus sanguinis*. Esta distinção é fundamental em qualquer análise relativa à integração pois define a forma como os indivíduos podem aderir ao sistema de um novo país. O sistema *jus soli* baseia-se no princípio da territorialidade. Neste sistema todos os cidadãos residentes no território têm os mesmos direitos, independentemente da origem dos seus antepassados e da duração da permanência no território. Para os imigrantes recém-chegados pode haver um curto período de transição durante o qual esses direitos podem ser adquiridos gradualmente (o Reino Unido é um exemplo de *jus soli*). O sistema *jus sanguinis*, pelo contrário, é regido pelo princípio de sangue. A cidadania plena e todos os direitos relacionados a este estatuto (por exemplo, direito de voto ou acesso aos serviços públicos) são transmitidos de uma geração a outra através de “laços sanguíneos” (a Alemanha é um exemplo de *jus sanguinis*). Isto implica que nem todos os residentes de um país são tratados da mesma forma. Os imigrantes e aqueles que descendem de imigrantes e, às vezes, também as minorias nacionais, podem ter direitos e deveres que diferem dos da população autóctone (Entzinger e Biezeveld, 2003:11-13). Do que foi referido depreende-se que existem duas formas de atribuir a nacionalidade: *jus soli* e *jus sanguinis*. *Jus soli* consiste num direito pelo qual a nacionalidade ou cidadania pode ser reconhecida a um indivíduo de acordo com seu lugar de nascimento, ou seja, a que se adquire pelo nascimento, enquanto *jus sanguinis* é uma política social através da qual a nacionalidade e a cidadania não são determinadas pelo lugar de nascimento, mas por se ser descendente dos seus nacionais.

De acordo com Entzinger e Biezeveld (2003:13), na prática, a distinção entre *jus soli* e *jus sanguinis* tem principalmente implicações legais (por exemplo direitos ligados à cidadania na esfera social ou educativa) e políticas (possibilidade de influenciar o processo de decisão na esfera pública como, por exemplo, o direito ao voto). A situação legal e política dos imigrantes tem efeitos óbvios no seu estatuto social e económico a propósito do acesso adequado a um emprego de acordo com as qualificações académicas dos imigrantes.

Geralmente, um dos princípios é mitigado pelo outro. Assim, opta-se por um dos princípios, funcionando o outro como excepção ou princípio moderador. Daqui, resulta, na prática, que o princípio de atribuição da nacionalidade é misto.

“A nacionalidade portuguesa é regulamentada pelo Decreto Lei 237-A de 14 de Dezembro de 2006 e regida pela Lei Orgânica 2 de 17 de Abril de 2006, que modificaram substancialmente a

Lei da Nacionalidade (Lei 37 de 3 de Outubro de 1981), enunciada no artigo quarto da Constituição da República Portuguesa. O princípio básico da nacionalidade portuguesa é o *jus sanguinis*, ou seja, é cidadão português o indivíduo filho de pai português ou mãe portuguesa.

Além do princípio da ascendência, a atribuição da nacionalidade é aplicável a indivíduos nascidos no território português, filhos de pais estrangeiros e que residam em Portugal há pelo menos seis anos ou, desde que o menor conclua em Portugal o 1.º ciclo do ensino básico. Esta condição não se aplica caso os pais da criança se encontrem em Portugal ao serviço de um país estrangeiro⁷. A alteração à Lei da Nacionalidade reforçou o princípio de *jus soli* e da ligação efectiva dos indivíduos ao território português. O facto dos migrantes poderem ter dupla nacionalidade foi considerado, pelo MIPEX, 2007, uma boa prática nas políticas de acesso à nacionalidade.

2.3. O domínio cultural

Nos últimos anos tem-se vindo a reconhecer que a integração não está limitada ao domínio socioeconómico [e legal e político] (Entzinger e Biezeveld, 2003:22).

Podem-se distinguir dois modelos neste domínio: o modelo multicultural e o modelo de assimilação.

Na literatura europeia o Reino Unido é visto geralmente como o protótipo do modelo multicultural (Rex 1991; Hollifield 1997, citado por Entzinger e Biezeveld (2003:14). Partindo do princípio que o movimento migratório é permanente, os imigrantes definem-se neste modelo como membros com plenos direitos na nova sociedade, reforçando o carácter multicultural da mesma. É condição a existência de um mútuo entendimento entre os vários grupos étnicos (ou minorias) para que exista uma sociedade multicultural harmoniosa.

No modelo de assimilação a França é usualmente citada como um exemplo, mas algumas características deste modelo podem ser encontradas em outros países. Nele não se valoriza grandemente o carácter permanente da migração, mas espera-se assimilar os imigrantes aos padrões da sociedade (de que é exemplo a proibição do uso do véu islâmico - um símbolo da sua religião - às meninas muçulmanas nas escolas). As comunidades imigrantes não são reconhecidas como entidades relevantes pelas autoridades públicas (Entzinger e Biezeveld, 2003:14).

⁷ http://pt.wikipedia.org/wiki/Nacionalidade_portuguesa

Neste modelo, os imigrantes necessitam de se adaptar ao modo de vida da sociedade de acolhimento. A assimilação foi amplamente vista como um processo unidireccional; dos imigrantes espera-se que se adaptem à nova sociedade mais do que se espera da adaptação da nova sociedade à sua presença (Pásztor, 2008:408).

Se se ponderar sobre os acontecimentos registados em Londres (atentados em Julho de 2005) e nas periferias de Paris e outras cidades francesas (distúrbios ocorridos entre 27 de Outubro e 17 de Novembro de 2005), pode-se deduzir que os modelos francês e britânico de integração estão, pelo menos, em crise. Segundo os autores do Relatório “Benchmarking in Immigrant Integration”, a maioria dos modelos europeus foram elaborados com base numa avaliação comparativa da situação em dois ou mais países.

Contudo, algumas comunidades migrantes optam deliberadamente por viver um pouco distantes da sociedade em geral, “a fim de preservar a sua identidade específica” (Entzinger e Biezeveld, 2003:30). Esta preferência pode dificultar ainda mais a obtenção de um emprego, arranjar uma casa para residir ou facilitar a segregação na escola.

2.4. As atitudes da Sociedade de Acolhimento

A integração plena dos imigrantes não é um processo unilateral, onde apenas contam as iniciativas de integração dos próprios e as suas expectativas futuras (se tencionam ficar ou regressar ao seu país de origem). É importante também perceber as atitudes da sociedade de acolhimento que, como já foi referido anteriormente, tem responsabilidades na integração socioeconómica, legal, política e cultural dos imigrantes.

Essas responsabilidades começam pela garantia de direitos legais de residência, bem como de direitos de acesso às instituições estatais. Para que os não autóctones se sintam bem no país de acolhimento são necessárias medidas que combatam a discriminação e o racismo que podem existir de várias formas. A mais visível é a violência directa em relação ao migrante, mas negar-lhe um emprego, uma habitação só por causa da sua condição de imigrante é também uma forma de discriminação. Existem ainda outras formas de discriminação mais discretas, por vezes designadas como “discriminação estrutural”. O sucesso da integração exige que as principais instituições da sociedade de acolhimento (ligadas à educação, polícia, saúde, desporto, entre outras) sejam acessíveis aos migrantes, reconhecendo-se, assim, que as sociedades são cada vez mais multiétnicas ao mesmo tempo que se reforça a legitimidade e a credibilidade dessas instituições no seio dos diferentes grupos étnicos.

Esta situação é exemplificada por Entzinger e Biezeveld (2003) que referem haver evidências de que uma força policial que inclui um número significativo de imigrantes possa ser mais eficaz na resolução de problemas, directa ou indirectamente, relacionados com migrantes. Segundo estes autores, numa sociedade onde os contactos entre membros de diferentes grupos étnicos são mais frequentes, as atitudes da população autóctone podem ser mais positivas do que na ausência desses contactos. Se entre os imigrantes e as sociedades de acolhimento se desenvolver uma interculturalidade, num quadro em que cada uma das culturas respeite os limites da outra permitindo a cada uma das culturas reforçar-se, não há necessidade de uma delas se superiorizar em relação à outra e pode mesmo surgir uma nova cultura sem imposição externa (Rita e Rita, 2008).

Os media têm um papel importante na forma como a população autóctone olha para os migrantes, pois quando “[...] enfatizam uma má notícia tendem a reforçar os preconceitos e dificultam a integração” (Entzinger e Biezeveld (2003:30).

Segundo o que foi apurado em 2007 pela organização independente Migration Policy Group, no seu Índice de Políticas de Integração de Migrantes (MIPEX), Portugal criou um quadro jurídico em matéria de políticas de integração composto por leis favoráveis e boas práticas, facilitador do acesso ao mercado de trabalho, à reunificação familiar e anti-discriminação no contexto de vinte e oito países do MIPEX. Também no quadro da UE-25, foi-lhe atribuído o quarto lugar relativamente ao estatuto de residente de longa duração e o terceiro lugar na vertente acesso à nacionalidade.

A Lei N.º 23/2007 aprova o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território português, de acordo com a transposição de uma série de Directivas da UE. Segundo o *Annual Policy Report 2007* produzido pela Rede Europeia das Migrações (EMN), a nova Lei teve objectivos estratégicos: simplificar a burocracia, nomeadamente através da uniformização de documentos de residência, estimular a imigração legal definindo novas regras para a admissão de trabalhadores, para a reunificação familiar e para a imigração sazonal qualificada, reforçar as medidas de combate à imigração ilegal, principalmente através de sanções na exploração da situação irregular de imigrantes e a criminalização dos casamentos por conveniência.

Para promover a integração dos imigrantes e minorias étnicas foi criado, em Portugal, o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), uma estrutura de apoio e consulta do governo, na directa dependência do Primeiro Ministro. A tarefa específica do ACIME encontra-se consagrada no Decreto-Lei nº 251/2002, de 22 de Novembro, que, no artigo 4.ºA, aditou os

Centros de Apoio ao Imigrante, para facilitar a sua relação com os diversos serviços da Administração Pública. Desde Maio de 2007, o ACIME passou a assumir a forma de Instituto Público e a designar-se ACIDI, I.P. – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P. O ACIDI colabora na concepção de políticas públicas de interesse relevante no que diz respeito à integração dos cidadãos imigrantes e das minorias étnicas. De acordo com o Projecto *Handbook on how to implement a one-stop-shop for immigrant integration*, em Portugal, a necessidade de colaborar na integração dos imigrantes e minorias étnicas e facilitar a interacção entre eles e os serviços estatais fez surgir os mediadores culturais. Estes integram diversas organizações (SEF - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras e ACIDI, IP) e intervêm em situações muito variadas mas não existe uma entidade reguladora que forme, acompanhe e avalie o trabalho realizado pelos mediadores socioculturais. Normalmente, pertencem a comunidades imigrantes e desempenham este papel pelas suas competências.

De salientar ainda o acesso destes grupos étnico-culturais aos apoios sociais, quer na forma de Planos Especiais de Realojamento (PER), quer no Rendimento Social de Inserção (RSI). Sublinhe-se ainda os programas que visam o ensino do Português e a introdução à cidadania, como é o caso do Programa Portugal Acolhe, dinamizado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, em 2001, e pensado para os Imigrantes de Leste (Marques, 2003).

Perante estas medidas recentes adoptadas por Portugal, com vista à integração dos imigrantes, é preciso, em primeiro lugar, proceder a acções de divulgação e sensibilização junto das populações locais e ainda proceder a uma avaliação da eficácia da sua aplicação.

Resumo

A recente imigração, basicamente económica, para os países da Europa do Sul iniciou-se na década de 80 e tem vindo, desde então, a colocar novas questões sociais e políticas. Portugal encontra-se entre os novos países de imigração (final do Século XX) juntamente com a Irlanda, Itália, Grécia e Espanha. Nos anos 80, um conjunto de factores propiciaram a entrada de imigrantes em Portugal ao mesmo tempo que se assistiu a uma diversificação da origem desses fluxos migratórios, que se caracterizaram principalmente pelo abrandamento da imigração de africanos (PALOP) e um aumento significativo de imigrantes provenientes do Brasil. A partir do ano 2000, assiste-se a uma viragem no panorama global da imigração com um significativo movimento de imigrantes oriundos da Europa de Leste, a maioria deles em situação ilegal, onde os ucranianos passaram a ser o grupo de estrangeiros mais representativo, seguido dos brasileiros, cabo-verdianos e angolanos.

Em Portugal, segundo a Rede de Informação sobre Educação na Europa (Eurydice 2003/04), os imigrantes são principalmente oriundos de comunidades onde se fala o português (Brasil e PALOP) e da Europa de Leste – Ucrânia, Moldávia, Roménia – e com menor expressão de outros países da Europa de Leste.

Sublinhe-se a dificuldade na elaboração de modelos justos de integração de imigrantes que contemplem os seus diferentes domínios em virtude da complexa dinâmica dessa mesma integração. A integração não é apenas uma responsabilidade dos migrantes, é igualmente uma responsabilidade de todos os residentes e actores que representam a sociedade de acolhimento. Esta passa pelo desenvolvimento de determinados instrumentos: a questão da língua e da promoção de cursos introdutórios à sua aprendizagem ou desenvolvimento de competências linguísticas; um esforço no empenho da sociedade de acolhimento através da sensibilização do público em geral e das instituições; igualdade de tratamento e medidas de oposição contra a anti-discriminação e a participação activa dos imigrantes em todos os aspectos da vida colectiva que visem facilitar, por exemplo, o acesso aos serviços sociais e a possibilidade de terem um emprego que corresponda às suas competências e qualificações académicas. O conhecimento da língua e da cultura da sociedade de acolhimento são condições básicas para uma participação na sociedade de acolhimento.

Segundo Entzinger e Biezeveld (2003:16-17), no âmbito das políticas de integração de imigrantes praticadas pelos países da União Europeia, destacam-se as seguintes considerações:

- a igualdade de acesso às instituições estatais (Estado-Providência) é vista pela maioria dos países da União Europeia como a condição primária para a integração de imigrantes;
- vários Estados Membros dão importância à Cidadania e Nacionalidade como elementos importantes das políticas de integração, mas há diferenças substanciais nas medidas práticas de realização das mesmas;
- todos os Estados Membros concordam que a integração dos imigrantes no mercado de trabalho, bem como, um nível suficiente de escolaridade constituem objectivos importantes para uma integração bem sucedida.

Contudo também existem diferenças significativas entre os Estados Membros na abordagem da questão da integração. Os países do Sul da Europa, enfatizam a Nacionalidade enquanto os do Norte percebem que a Nacionalidade não é “uma condição *sine qua non*” para a integração e inclinam-se mais para a promoção de competências linguísticas, participação nas políticas e na

sociedade civil e incentivam os contactos com a população local. Por exemplo na Holanda, desde 1998, que o governo promove cursos de carácter obrigatório aos imigrantes, provenientes de países que não pertencem à União Europeia, recém-chegados ao país. Nestes cursos, dá-se atenção não só à aquisição de competências suficientes da língua holandesa mas também conhecimentos básicos acerca da sociedade holandesa. O exemplo holandês é seguido por outros Estados Membros, como a Finlândia, Dinamarca, Áustria, Alemanha e Bélgica – Flandres.

No capítulo seguinte, vai tentar-se perceber a influência de diferentes tipos de factores no desempenho dos jovens de famílias com *background* imigrante.

CAPÍTULO II - Os Resultados Escolares dos Filhos de Imigrantes

1. O Conceito de Desempenho Escolar

O aumento do número de imigrantes em Portugal reflecte-se também no aumento de alunos com *background imigrante* nas escolas portuguesas. A integração bem sucedida das crianças com *background imigrante* faz parte dos desafios políticos de todos os países abrangidos pelo fenómeno migratório. Contudo, estudos realizados mostram que as suas oportunidades e hipóteses de realização são inferiores à das crianças autóctones. Convém sublinhar que, em Portugal, estas crianças e jovens constituem um grupo heterogéneo de onde se podem destacar dois subgrupos: um constituído pelos filhos de imigrantes económicos, que chegam por motivos laborais e outro composto pelos filhos dos imigrantes das ex-colónias portuguesas.

“Evidentemente, que não existe uma típica experiência de imigrante pois existem diferenças significativas na forma como gerações de imigrantes jovens, (por exemplo, de segunda geração e de geração-e-meia) constroem a sua educação e aspirações profissionais. Estas diferenças estão relacionadas, em parte, com as práticas de socialização dos pais, estatuto socioeconómico (tanto no novo país como no país de origem), local de residência, composição da família (ou estrutura, isto é, um ou os dois pais no agregado familiar), escolaridade dos pais, aspirações e percepção das possibilidades de mobilidade social para as suas crianças, tradições culturais e apego a essas tradições, processos de aculturação, participação activa dos pais na vida dos filhos, experiências escolares das crianças, e as formas como os factores estruturais operam para facilitar a sua fixação na nova sociedade...” (James; Carl; Saul, 2007:844-845).

Segundo Mantovani e Martini (2008:438-439), aplicar o conceito de desempenho escolar implica utilizar uma multiplicidade de indicadores, tais como: repetição de um ou mais anos, resultado do exame final, taxas de graduação e episódios de interrupção dos estudos. Uma forma mais genérica para dimensionar o atraso escolar poderia ser a de comparar a idade do aluno e o ano de escolaridade em que está matriculado. Quando se estudam os estudantes estrangeiros, consideram-se também factores como o número de anos de escolaridade no país de acolhimento e as competências linguísticas dos alunos. Mas, de acordo com os autores, um estudo realizado em Trento com estudantes italianos e os seus pares de origem estrangeira, sobre o desempenho escolar, revelou que repetir um ano escolar nem sempre significa ser um indicador de fraco desempenho. “Na verdade, em todos os casos, o atraso escolar foi muitas vezes devido a características específicas do fenómeno migratório italiano [...] não sendo tanto relacionado com o fraco desempenho académico ou a fraca capacidade intelectual mas com a falta de competências

linguísticas” (Mantovani e Martini, 2008:438-439).

1.1 - A influência Socioeconómica e Cultural no Desempenho Escolar

Vários sociólogos têm reflectido, no âmbito dos estudos de índole “estruturalista”, sobre as atitudes dos estudantes em relação à escola, bem como, sobre o seu percurso escolar. Convencionalmente, constata-se que as crianças cujas famílias estão social e economicamente bem posicionadas tendem a superar aquelas que provêm de meios mais desfavorecidos. De entre eles, salienta-se Bourdieu que analisou os recursos, ou seja, as disposições que sustentam o desempenho dos alunos na Escola e que dependem da posição social dos mesmos. Teoricamente essas disposições surgem como capital cultural e *habitus*⁸. Os *habitus* individuais, produtos da socialização, são estabelecidos em condições sociais específicas por diferentes sistemas de disposições, em espaços distintos como a família, a escola, o emprego, os grupos de amigos e /ou a cultura de massa. Normalmente, são os pais a moldar os filhos à sociedade. Mas, no caso das famílias imigrantes também os jovens executam um papel essencial na socialização dos pais, pois são as crianças que muitas vezes facilitam a integração dos seus progenitores.

Também segundo Formosinho (1987), a posição social tem influência no sucesso escolar porque os alunos não vivem em escolas, vivem agrupados em famílias e nos grupos de pares. Assim, a família surge como a primeira organização social que os indivíduos integram ao nascer, sendo muito importante para o desenvolvimento social, afectivo, cognitivo e comportamental das crianças que nesta altura estão mais receptivas e funcionam como “esponjas”.

Duncan e Brooks-Gunn (1997), citado por Davis-Kean, Pamela E.; Sexton, Holly R. (2009) consideram que o rendimento familiar tem efeitos significativos sobre o resultado escolar das crianças (entre 3 e 4 anos), mas esta relação diminui ao longo do tempo. Em contrapartida, os efeitos da realização educacional dos pais parecem prolongar-se pela adolescência. Esta constatação é ainda apoiada pela investigação realizada por Davis-Kean (2005) que revelou relações significativas entre o desempenho das crianças e a escolaridade, crenças e comportamentos dos pais, em crianças entre os 8 e 12 anos, mas quase nenhuma relação com o

⁸ *Habitus* é uma subjectividade socializada (Bourdieu, 1992, pp.101) , inerente a cada indivíduo, formado por estruturas (inter-relações) objectivas, que forçam as representações e acções dos agentes, construídas socialmente. O *habitus* é constituído por todas as experiências passadas, percepções, apreciações e acções.

rendimento parental.

No seu sistema conceitual, Bourdieu entende que os actores sociais estão inseridos em determinados espaços sociais, com base em certos recursos que dispõem, o seu capital (cultural, social, económico, simbólico, entre outros). Este autor usou o termo "capital" para descrever as redes sociais, práticas culturais e preferências, como parte de uma ampla análise da hierarquia social e da desigualdade económica. Ele argumentou que para compreender a realidade social, a sociologia necessita de compreender o papel do "capital em todas as suas formas e não apenas na forma reconhecida pela teoria económica " (Bourdieu 1985:422). A estrutura social dos capitais investidos na actividade que desempenham e o *habitus* de cada agente social condiciona o seu posicionamento nesses espaços sociais e, na luta social, identifica-se com a sua classe social. Os sujeitos ocuparão espaços mais próximos quanto mais semelhante for a quantidade e a espécie de capitais que contiverem. Em contrapartida, os agentes estarão mais distantes no campo social quanto mais desigual for a quantidade e o tipo de capitais. No campo cultural (escola, imprensa, artes, entre outras) predomina o capital cultural, conjunto de conhecimentos e de relações com a cultura e a língua.

Relativamente à escola, Bourdieu (1979:133) sublinha que “as fracções com mais capital cultural tendem a investir mais na educação dos seus filhos e, ao mesmo tempo, nas práticas culturais próprias à manutenção e acréscimo da sua raridade específica ”. A Escola reproduz os diferentes capitais culturais das classes sociais e os *habitus* que os alunos adquiriram. No livro *Les héritiers*, Bourdieu e Passeron relevam que o sucesso escolar é limitado à origem social dos alunos, ou seja, ao contexto socioeconómico e às desigualdades que nele se estabelecem sobre as oportunidades efectivas de acesso e sucesso escolares.

Em diversos estudos, o conceito de “capital cultural” é utilizado para explicar o desempenho escolar dos jovens, reconhecendo pela via da Escola, um “património” familiar – a cultura – transmitida por herança às futuras gerações. A posse do capital cultural facilita a aprendizagem de conteúdos e códigos conduzidos e aprovados pela Escola. Segundo as pesquisas realizadas por Bourdieu e Passeron (1964;1970), citado por Abrantes (2003:13), “a apropriação da cultura escolar pressupõe instrumentos próprios que as classes populares não possuem (ênfase no capital linguístico), o que as condena ao fracasso”. Assim, o sistema escolar impõe uma norma linguística e cultural aproximada àquela que é parte do universo simbólico das famílias burguesas e afastada daquela dos jovens de meios operários e dos jovens das minorias étnicas, tradicionalmente considerados como grupos desfavorecidos.

Sobretudo para os jovens do meio operário, a escola apresenta-se como uma instituição cheia de promessas incumpridas e na qual se sentem estranhos, devido à distância ao saber erudito. Acaba por ser apenas uma ocupação passageira que confirma a sua posição social e conduz a uma profissão desqualificada e desfavorecida (Abrantes, 2003:14).

Para Bordieu e Passeron, as classes mais desfavorecidas adoptam uma postura “puramente escolar” e expectativas reais e limitadas em relação ao futuro. É a burguesia (classe de transição) que mais adere aos valores escolares, uma vez que acredita que estes lhe permitem a ascensão social e o prestígio cultural. Contudo, tal como as classes mais desfavorecidas, têm de trabalhar muito para conquistar a familiaridade e intimidade com o meio escolar, as classes favorecidas estão mais próximas da cultura escolar. “[...] é o privilégio que liga as classes cultivadas à cultura escolar, e o sistema educativo não faz mais nada do que assegurar e reproduzir este privilégio” (Bordieu e Passeron, 1964:43). Sequencialmente, segundo as análises destes autores, os alunos de origem social mais favorecida são os que mais beneficiam da cultura escolar porque sabem jogar as regras do jogo. O êxito ou o fracasso das crianças na escola explica-se pela distância da sua cultura ou língua em relação à cultura e à língua escolares.

É certo que no desempenho escolar dos alunos contam as disposições e concepções do mundo – *habitus* – fruto da socialização no seu grupo de origem. Porém, é preciso ter também em consideração que, ao longo da escolarização, os alunos vão construindo a sua própria identidade “em estreita relação com as redes de sociabilização, as culturas juvenis e a escola” (Abrantes, 2003:16).

Ao longo do processo de socialização, as crianças são seres activos e objecto da acção de várias instituições especializadas, tais como, a família, a escola, a igreja, os *mass media* e também os diferentes grupos de pares formados na família, na escola e no bairro. Estabelecendo relações com o grupo social que a rodeia, a criança torna-se um ser cultural, adoptando o seu comportamento, as regras e os valores subentendidos no respectivo contexto social.

O conceito de socialização tem um significado cultural óbvio e é geralmente definido como um processo social recebido pelos indivíduos na escola, mas também fora dela [...] socialização é um facto difuso, uma vez que, tal como a família, as diversas instituições (igrejas, grupos, associações), círculos de vizinhança, e empresas, podem participar extensivamente neste processo (Chariot, 1994).

Segundo Matos (2007), as estatísticas a nível nacional confirmam a importância da desigualdade social ou dos desequilíbrios de desenvolvimento socioeconómico (factores sociais) no insucesso escolar, mas o peso destes factores “estruturais” na explicação do insucesso escolar não se

esgota em si mesmo.

Para Smith (2000; 2009), foi o trabalho de Putnam (1993; 2000) que lançou o conceito de capital social para a investigação e para o debate político. Ainda segundo este autor, os três “pensadores”, que a maioria dos estudiosos destacam por terem desenvolvido uma apreciação teórica do capital social, são: Pierre Bourdieu, James Coleman e Robert Putnam. Citando Field (2007), deve-se incluir o conceito de capital social nas pesquisas relacionadas com o sucesso educativo.

Tanto Bourdieu como Coleman tiveram uma forte influência na sociologia da educação. A influência de Bourdieu foi particularmente difundida durante os anos 1970 e 1980, em parte porque o seu trabalho sobre as formas como as escolas e universidades reproduziram a desigualdade social era coerente com as ideias neo-marxista de muitos pensadores da educação da época (Field, 2007).

Para Bourdieu o capital social é “o agregado dos recursos efectivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo” (Bourdieu, 1985:248). Ao longo de toda a sua análise, Bourdieu acentua a redução, em último caso, de todas as formas de capital a capital económico, definido como trabalho humano acumulado e que, por outro lado, a aquisição de capital social requer um investimento deliberado de recursos, tanto económicos como culturais.

A teoria de Coleman tem raízes muito diferentes da teoria de Bourdieu e baseia-se em modelos de escolha racional do comportamento dos actores sociais, embora não ignore que as acções humanas possam ser intencionais. Especialmente importante para ele é a noção de escolha racional (ou acção racional), um ponto de vista segundo o qual todos os comportamentos dos indivíduos seguem os interesses dos próprios; a interacção social é, portanto, vista como uma forma de intercâmbio (Field, 2007). Com a teoria da escolha racional, Coleman desenvolveu uma visão ampla da sociedade como um conjunto de sistemas sociais de comportamentos individuais. Para os teóricos da escolha racional, as pessoas geralmente agem racionalmente, tentando obter o máximo de resultados favoráveis aos seus fins com o mínimo de custos, e fazem-no porque adquirem tacitamente competências e práticas e/ou porque estas competências e práticas são produto de uma avaliação consciente.

Segundo Coleman (1988), o capital social não é uma entidade única, mas uma variedade de diferentes entidades, tendo duas características em comum: todas elas consistem em algum aspecto de uma estrutura social e facilitam certas acções dos indivíduos que estão dentro dessa

estrutura. Isto amplia o conceito de capital social ao incluir associações verticais, bem como, associações horizontais. As associações verticais são caracterizadas por relações hierárquicas e por uma distribuição desigual de poder entre os seus membros. Claramente, esta vasta gama de associações abrange muitos objectivos – uns positivos e outros negativos (Grootaert, 2001).

A contribuição de Coleman (1988) para o desenvolvimento do conceito de capital social foi o de ter argumentado que aqueles que vivem em comunidades marginalizadas ou que são membros da classe trabalhadora também poderiam beneficiar do capital social. Este também pode melhorar a qualidade da educação (Grootaert, 2001:19). As pesquisas de Coleman mostraram que, embora as crianças negras das escolas públicas tenham geralmente fracos desempenhos escolares, tal como era previsível, houve excepções importantes a esta regra geral, onde os alunos negros em escolas religiosas tendiam a um melhor desempenho apesar das suas famílias serem economicamente desfavorecidas.

Coleman concluiu que esta situação resultou da relação estreita e forte entre os membros da família, a igreja e a escola, que, em conjunto, exerciam uma influência poderosa e positiva sobre as crianças e que compensou, então, as influências negativas da desvantagem social e económica das suas famílias. Desta forma, o capital social apresenta-se como o conjunto de recursos que são inerentes às relações familiares e da comunidade social e que são úteis para o desenvolvimento cognitivo e social de uma criança ou jovem. (Coleman & Hoffer 1987, citado por Field (2007:325-326). Assim, é sugerido que, para além, do nível de escolaridade dos pais e do rendimento familiar, outros factores determinantes do sucesso escolar dos jovens referem-se às relações estabelecidas dentro da família, amigos, escola e comunidade (as relações sociais e a participação social gera capital social). Segundo Field (2007:326), “os pontos fortes da doutrina de Coleman devem incluir a sua tentativa ambiciosa de integração do capital social numa ampla teoria sobre as origens das estruturas sociais; o seu reconhecimento de que o capital social poderá ser um trunfo para os grupos sociais desfavorecidos e não apenas um instrumento de privilégio e, finalmente, o seu interesse pelo funcionamento das redes sociais”.

No âmbito do processo de socialização, Coleman (1988) denota que a transmissão de capital cultural exige constantes interacções entre pais e filhos, sobretudo em situações nas quais o objectivo é o consumo de bens culturais. Com certeza que interacções análogas com outros adultos também ajudam. Nesta perspectiva o "capital social" são os recursos gerados pela oportunidade de conviver com adultos detentores de capital cultural. Ainda nesta linha de pensamento, pode concluir-se que o capital social é maior em famílias com dois progenitores, em

famílias com menos crianças, e naquelas onde os pais possuem grandes aspirações para os filhos. Estas condições favorecem uma maior atenção parental, maior número de horas passadas com as suas crianças e o surgimento de um impulso para o sucesso entre os adolescentes.

Segundo Putnam (1999), um conjunto considerável de pesquisas, de há pelo menos cinquenta anos, demonstraram que as normas de confiança, de reciprocidade e as redes sociais que ocorrem na família de uma criança, na escola, no grupo de pares e na participação na comunidade, têm efeitos amplos nas suas escolhas e oportunidades e, portanto, sobre o seu comportamento e desenvolvimento. Por outras palavras, o desenvolvimento infantil é fortemente moldado pelo “capital social”.

Os dois pressupostos subjacentes a este conceito, as redes sociais e as normas, estão empiricamente associados e têm consequências económicas importantes (Grootaert, 2001:12). Ainda segundo Putnam (1999), os efeitos benéficos do capital social persistem mesmo após a contabilização de uma série de outros factores que podem afectar o sucesso educativo do aluno: a composição racial, as desigualdades económicas, os níveis de escolaridade dos adultos, os gastos educacionais, os salários dos professores, o número de alunos por turma, a estrutura familiar, a filiação religiosa, entre outros. Também as actividades informais que se realizam entre os adultos das comunidades locais (jogar às cartas, visitar amigos, entre outras) foram, em estudos realizados, mais correlacionadas com o desempenho escolar dos seus filhos do que a participação dos mesmos nas actividades (culturais) mais formais dessas mesmas comunidades (reuniões de clubes, frequência da Igreja e projectos comunitários). Estes estudos têm demonstrado que a aprendizagem dos alunos é influenciada não só pelo que acontece na escola e em casa, mas também pelas redes sociais, pelas normas e confiança na escola e na comunidade em geral. Putnam (1999:305) refere que “o nível do capital social do bairro ou comunidade tem um impacto claro na aprendizagem das crianças. Mas o capital social das famílias também afecta fortemente o desenvolvimento humano dos jovens”.

As crianças e jovens necessitam do capital social para o seu bem estar emocional e para articulação com outros grupos e, desta forma, ele é um veículo em direcção ao sucesso escolar. Contudo, é importante prestar atenção à influência de constrangimentos estruturais no capital social que podem ser diferenciados de acordo com várias circunstâncias (de género, étnicas e locais). Putnam (1999) refere que, no caso dos grupos étnicos imigrantes, a transformação do capital humano parental, definido pela educação formal e pelas competências profissionais, em posições desejáveis (qualidade de vida e riqueza) na sociedade de acolhimento, depende de uma

recepção, no mínimo, neutra pelas autoridades governamentais, uma recepção pelo menos não hostil por parte da população autóctone e a existência de redes sociais com comunidades co-étnicas bem estabelecidas e prósperas que abrem caminho para a possibilidade de se pôr em uso as competências que tenham sido trazidas do país de origem. Em alguns casos, os migrantes formaram grupos urbanos (muitos baseados na etnia ou região de origem comum) para compartilhar informações sobre empregos disponíveis e para canalizar esta informação de volta ao seu lugar de origem para ajudar potenciais imigrantes (Grootaert, 2001:14).

Mas como medir o capital social? Parafraseando Morrow (1999), um possível caminho poderá ser através de um conjunto de processos e práticas que são essenciais para a aquisição de outras formas de capital como o capital humano e o capital cultural, ou seja, qualificações, competências, membros do grupo, entre outros.

Apesar das diferenças, os trabalhos publicados têm revelado um crescente consenso em torno da utilização do conceito de capital social como a capacidade de os actores garantirem vantagens em virtude da pertença a redes sociais ou a outras estruturas sociais. De acordo com Grootaert (2001), embora o conceito de capital social tenha várias definições, elas revelam dimensões complementares e, na verdade, coexistem na sociedade. Por exemplo, referindo-se a Coleman e Putnam, o autor sublinha que ambos acreditam que as relações sociais afectam os resultados económicos e vice-versa; reconhecem o potencial criado pelas relações sociais para melhorar e desenvolver resultados (mas também reconhecem o perigo dos efeitos negativos); entendem que as relações sociais desejáveis e as instituições têm externalidades positivas, entre outras características comuns. Isto quer dizer que os dois autores apresentam pontos de vista que coincidem nos aspectos de que o capital social é um recurso, ou via de acesso a recursos que, quando associado com outros factores, permite alcançar determinados benefícios; e que esta forma de capital assenta nas relações sociais. Assim, o capital social - como o capital natural, físico e humano - tem um valor limitado se não for combinado com outras formas de capital (Grootaert, 2001:15). Putnam 1993, citado por Grootaert (2001:17) completa alegando que “O capital social aumenta os benefícios do investimento em capital humano e físico”.

De acordo com Fields (2007), os estudos mais recentes, de um modo geral, tendem a confirmar que o capital social parece estar intimamente associado aos resultados escolares.

1.2. A influência das Escolas e dos Contextos Territoriais Escolares

Como já foi referido anteriormente, a socialização das crianças processa-se ao nível de várias instituições especializadas, de entre elas a instituição escolar mas, segundo Chariot (1994:93), a

instrução pertence ao território (escolar) porque ele é a caracterização geográfica de uma autoridade, de uma instituição, de um poder administrativo e político. Nesse sentido, o território escolar é uma rede de instituições pedagógico-administrativas de estabelecimentos de ensino que devem satisfazer as necessidades de educação depois de tomar em linha de conta vários factores (geográficos, demográficos, económicos, entre outros).

Chariot,⁹ entende que a instrução é “o conjunto de forças (materiais, humanas, institucionais, entre outras) que contribuem para encaminhar uma geração para as escolas onde recebem um ensino (obrigatório até uma certa idade) cujos conteúdos são centralmente definidos”.

Na última década, os estudos sociológicos, sobretudo na área da educação, foram marcados por uma nova abordagem no sentido de “valorizar os locais e as escolas na sua especificidade própria, bem como os actores e as práticas enquanto produtores de realidade e impulsionadores de mudanças” (Abrantes, 2003:34). Neste enquadramento de ideias, sustenta-se que as aprendizagens curriculares devem ser geridas localmente para que se adeque aos contextos e populações onde se vai desenvolver. Matos (2007) sublinha esta nova perspectiva alegando que a determinação social do aluno no desempenho escolar é matizada pelo contexto territorial e pelo funcionamento /organização da própria escola. Segundo Chariot (1994:95), a descentralização do ensino, uma vez que se trata de uma redistribuição de poderes, exige negociações a nível local, para redefinir concretamente os respectivos domínios, mas também nos níveis de interesse mais geral (regional e nacional).

A dimensão escolar engloba diferentes contextos: a sala de aulas (os alunos, os professores e os pares, a estrutura da sala de aulas), o currículo e as estratégias de ensino/ aprendizagem, a escola (recursos da escola e população escolar) e o sistema educativo (a organização e filosofia de ensino, programas e procedimentos). Cada um destes contextos pode constituir um factor inibidor ou promotor das competências dos jovens, ou ainda, desempenhar os dois papéis. Por exemplo, por um lado, as escolas podem ser sentidas como uma instituição inibidora se tiver recursos didácticos insuficientes mas, por outro lado, podem ser experienciadas como promotoras se responderem às exigências sociais e necessidades emocionais e educativas dos alunos. Num ambiente solidário, os alunos, independentemente da sua cultura, grupo étnico ou *background* socioeconómico, encontram-se protegidos do preconceito da cultura dominante e conseguem melhores resultados nos estudos. O contrário pode suceder em escolas que podem oferecer mais

⁹ Chariot, *op. cit.*, p. 92

recursos educativos mas onde a discriminação é superior.

Um outro contexto vital para o desenvolvimento das competências das crianças e jovens é o bairro. Nele, elas aprendem a interagir com os seus pares e cultivam o sentimento de pertença. Os bairros bem organizados com boas infra-estruturas fornecem oportunidades de enriquecimento das aprendizagens (bibliotecas e programas/actividades pós-escolares). Os jovens destes bairros têm menos hipóteses de ter comportamentos anti-sociais. Contudo, de acordo com estudos realizados em bairros de Chicago, concluiu-se que, quando a cultura da família e do bairro estão física ou linguisticamente isoladas da cultura dominante da sociedade em geral, pode resultar numa maior coesão social e com baixos níveis de violência. Ao contrário, quando os filhos de imigrantes crescem em bairros com um estatuto socioeconómico mais elevado, eles podem desfrutar de infra-estruturas de apoio à escola suficientes, mas podem ser considerados “outsider” e expostos à discriminação social (Cynthia e Szalacha, 2004).

Ainda segundo Matos¹⁰, apurou-se que as escolas “em contextos territoriais com maiores índices de desenvolvimento e marcadamente urbanizados, [...] a posição social dos pais parece ser menos determinante no sucesso dos filhos, ao contrário do que acontece em outras escolas, nomeadamente naquelas caracterizadas pela ruralidade tradicional”. Sequencialmente, registou-se que “as escolas com melhores resultados são também aquelas onde, ao contrário das escolas com maus resultados, a condição socioeconómica dos pais tem pouca ou nenhuma relevância no desempenho escolar dos filhos”. Contudo, este estudo desenvolvido por Matos mostrou ainda que as diferenças a nível do contexto territorial podem explicar em parte as diferenças no sucesso escolar dos alunos, mas estas dizem, sobretudo, respeito às práticas da organização escolar (corpo docente estável e experiente, trabalho de equipa entre os professores, acompanhamento dos professores mais novos, abertura à comunidade no âmbito dos projectos realizados na escola, reflexão sobre as causas do insucesso e procura de soluções, pontes estabelecidas entre a família e a escola, entre outras). “A organização e a sua eficácia são mais o resultado de um processo onde se acumulam progressivamente saberes e saber-fazer, do que o resultado imediato de um conjunto de decisões meramente organizacionais” (Matos, 2007:125).

¹⁰ Matos, *op. cit.*, p 127

Tal como afirmavam, na década de 60 Bordieu & Passeron em *Les Héritiers*, o Sistema Educativo e a Escola têm privilegiado a cultura dominante em detrimento de outras culturas como, por exemplo, a dos grupos minoritários constituídos por jovens de origem imigrante, mais afastados da “cultura padrão”. Por outras palavras, no território escolar têm-se distinguido, desigualmente, as culturas dos diferentes alunos, quer ao nível dos conteúdos e programas escolares, quer ao nível dos materiais pedagógicos, quer ao nível do discurso pedagógico.

2. Equidade Educacional

Segundo Marchesi & Martín 1998; Tomlinson 2001, citado por Fonseca & Malheiros (2005:74 – 75), no âmbito da equidade educacional, identificam-se diferentes níveis: a igualdade de oportunidades (direitos reconhecidos na legislação), igualdade de acesso à escola, igualdade de tratamento dentro do Sistema Educativo e igualdade nos resultados obtidos, pelos alunos de diferentes situações sociais, culturais e outras.

2.1. Igualdade de Oportunidades

A igualdade de oportunidades é o nível mais básico de igualdade dentro do Sistema Educativo ao garantir que todos os estudantes têm direito à Educação, pelo menos até ao final da educação obrigatória. Os sistemas de educação baseados neste princípio democrático - da igualdade de oportunidades - devem proporcionar a todos os alunos os mesmos direitos de acesso a um ensino laico, gratuito e de qualidade, independentemente do seu estatuto socioeconómico, características físicas, raça, etnia e religião do aluno, entre outras circunstâncias.

Este direito fundamental surge numa série de instrumentos jurídicos internacionais, incluindo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigo 26) e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (artigo 28).

Adicionalmente, existem outras Convenções Internacionais que referem o direito à Educação, independentemente do estatuto de imigrante, tal como a Convenção Internacional da ONU sobre a protecção dos Direitos de todos os Trabalhadores Migrantes e Membros das suas Famílias (adoptada pela Resolução nº 45/158, da Assembleia-geral, de 18 de Dezembro de 1990). Esta Resolução refere, no Artigo 45, que os membros das famílias dos trabalhadores migrantes devem desfrutar, no país onde trabalham, de igualdade de tratamento na integração no sistema local de escolarização. Também a Declaração Universal dos Direitos dos Povos, de 1976, dedica uma secção ao "Direito à Cultura", na qual afirma, no Artigo 13, que “Todos os povos têm o direito de falar a sua língua, de preservar e desenvolver a sua cultura, contribuindo assim para o

enriquecimento da cultura da humanidade; no Artigo 14, que “Todos os povos têm direito às suas riquezas artísticas, históricas e culturais e no Artigo 15 que “Todos os povos têm direito a que se não lhe imponha uma cultura estrangeira”.

A um nível Europeu, a primeira medida legislativa da Comissão Europeia, em matéria educacional, encontra-se na Directiva 77/486/CEE de 25 de Julho de 1977, relativa à educação das crianças e jovens de trabalhadores imigrantes dos Estados Membros. Esta directiva aplica-se “aos menores sujeitos à escolaridade obrigatória, tal como definida pela legislação do Estado de acolhimento “ (cf. artigo 1º) e o ensino deve estar “adaptado às necessidades específicas desses menores” (cf. artigo 2º), bem como ao “ensino da língua materna e da cultura do país de origem” (cf. artigo 3º).

No Conselho Europeu de Salónica (19-20 de Junho de 2003) foi declarado que a política da UE para a integração dos cidadãos de países terceiros deve abranger factores como a educação e a aprendizagem da língua (Eurydice, 2004).

A Directiva 2000/43/CE de 29 de Junho de 2000, cujo objectivo é o de estabelecer um quadro de luta contra a discriminação baseada na raça ou origem étnica, refere no seu artigo 3º que esta directiva é aplicável em diferentes áreas, incluindo a educação.

A maioria dos países estendem o direito à escolaridade obrigatória a todas as crianças, independentemente do seu estatuto de imigrante, assegurando “que elas gozam dos mesmos direitos de todas as crianças que são cidadãs da UE” (Eurydice 2004).

Contudo, nas medidas europeias não é feita qualquer referência ao caso das crianças imigrantes que se encontram em situação irregular em território da União Europeia, onde “nenhuma forma de direito educativo é especificado na legislação europeia” (Eurydice, 2004). Assim, estas convenções estão longe de ser amplamente aplicadas, existindo diferenças significativas entre os Estados-Membros.

Em Portugal, tal como no resto da Europa, promoveram-se também algumas medidas legislativas referentes ao princípio de igualdade dentro do Sistema Educativo. Tal como refere o Observatório Europeu do Racismo e da Xenofobia, alguns países, incluindo Portugal, “têm legislação específica referente à anti-discriminação ou igualdade de tratamento no campo da educação” (EUMC 2003/2004:150).

A Constituição da República Portuguesa (Artigos 13,15,73 e 74) salvaguarda o princípio de

igualdade, declarando que nenhuma pessoa pode ter privilégios especiais, sofrer tratamento que o prejudique, ou ser privado de algum direito ou isenção de qualquer obrigação por razões de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

Segundo a rede europeia Eurydice (2003/04: 3), no caso das crianças,

“O Estado Português garante, independentemente da sua situação com respeito à lei, a aplicação de princípios fixados publicamente na Declaração Universal dos Direitos Humanos e, em particular da Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Crianças, especialmente no que respeita ao acesso aos cuidados de saúde e educação”

Na sequência do registo anterior, a Constituição da República Portuguesa estipula, no artigo 74.º, 1., que “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” e no artigo 74.º, 2., alínea j) que “na realização da política de ensino incumbe ao Estado: [...] assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino”.

Outras medidas legislativas salvaguardam o princípio de igualdade dentro do Sistema Educativo. Deste modo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97 e a Lei n.º 49/2005 estipula, no artigo 7.º, alínea o), que: são objectivos do ensino básico “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”.

O Decreto-Lei n.º 6/2001 estipula no artigo 8.º que: “as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português”.

2.2. Igualdade de tratamento dentro do Sistema Educativo

Uma vez garantido o direito ao ensino obrigatório (e gratuito) a todas as crianças, incluindo as imigrantes, deve também ser garantido que se tornem inexistentes as diferenças entre aquelas crianças que já participaram em outro sistema educativo.

Segundo o relatório produzido pela Agência Eurydice (2004:37-49) é possível identificar duas estratégias ou modelos de acção adoptados por diferentes Sistemas de Ensino, em diferentes países, de acordo com o conhecimento da língua do país de acolhimento das crianças imigrantes:

- Um modelo que tem como objectivo a integração: este modelo dá prioridade à integração

imediate de crianças dentro do sistema educativo. Neste sentido, elas permanecem em contacto com crianças autóctones desde o início da escolaridade, ou seja, os jovens imigrantes são integrados no sistema com crianças que têm a sua idade ou até mais novas. O referido relatório acrescenta que, adicionalmente, são prestadas medidas de apoio, mesmo dentro do horário escolar, destinadas à aquisição da segunda língua, embora algumas medidas também contemplem outras dificuldades de aprendizagem mais generalizadas. Fora do horário escolar, aos filhos dos imigrantes são ministradas, geralmente, informações sobre a cultura do seu país de origem.

Este modelo surge na maioria dos sistemas de ensino em todo o mundo: o grupo minoritário é sujeito a uma situação escolar, onde a língua de ensino não é a sua língua materna, mas a da maioria dos alunos. Se a criança não fala e não compreende a língua usada na escola, estará mais susceptível ao insucesso, principalmente quando a maioria dos alunos conhece bem essa língua.

Esta é, também, a situação actual das minorias linguísticas no Sistema de Ensino Português. O D.L.6/ME/2001, no seu art.º 8, refere que “As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português”. Assim, estes alunos, incluindo os dos PALOP, desde o ensino pré-escolar até ao nono ano de escolaridade, inscritos no sistema de ensino público, devem beneficiar de medidas de apoio (Matos, 1997). Estas crianças acompanham as aulas em Português, juntamente com os outros alunos da turma, mas devem ter aulas de apoio de Língua Portuguesa. Contudo, estes programas revelam algumas carências (EUMC, 2004:86) pois têm como objectivo aumentar o sucesso escolar destes alunos, não pelo respeito e atenção à diferença, mas pondo em perspectiva o domínio do Português como forma de assimilação cultural (Casa-Nova, 2004). Por outro lado, não está legislado o ensino da língua materna dos alunos imigrantes e minorias étnicas por parte da escola pública.

Os problemas apontados a este modelo estão relacionados com a possibilidade destas crianças apresentarem dificuldades em participar na dinâmica normal da turma, pois desconhecem a língua de ensino, e com o desempenho que delas se espera.

O Child Immigration Project (2001) assinala que a colocação das crianças imigrantes em turmas frequentadas por alunos mais novos pode ter efeitos negativos para o desenvolvimento dessas crianças.

- Um modelo dirigido para a separação: a separação pode ser temporária ou a médio/longo prazo, durante um período de transição, porque os alunos não têm competências a nível da língua de ensino ou porque têm um fraco conhecimento dela. Os alunos são mudados da sala de aula “normal”, pois torna-se um impedimento fazer o seu acompanhamento e, assim, eles recebem uma aprendizagem adaptada às suas necessidades. Quando a separação é a médio/longo prazo, são formados grupos específicos de crianças imigrantes, de acordo com as suas competências linguísticas, às vezes por vários anos. Além da língua de ensino, durante um certo período de tempo, utiliza-se igualmente a língua do grupo minoritário – ensino bilingue. No início, a criança é escolarizada grande parte do tempo lectivo na sua língua materna; à medida que progride, a língua de ensino é cada vez mais utilizada, até que as aulas na língua de origem cessem completamente (Matos, 1997).

Países como a Finlândia, Suécia, Noruega, Estónia, Chipre e Letónia, oferecem um ensino bilingue. Deste modo, alguns conteúdos programáticos são leccionados na língua de ensino e outros na língua materna das crianças imigrantes (EUMC, 2004:86).

Na realidade, muitos países, em vez de optarem por um ou outro modelo, exclusivamente, encaram-nos como se fossem parte de um processo e começam com uma separação temporária preparando os alunos para um modelo futuro de integração.

Além destes dois modelos na integração de alunos imigrantes, podem ainda ser identificadas outras medidas específicas, dentro do sistema educativo:

- Meios para providenciar informação suficiente sobre o sistema de ensino para fazer escolhas e tomar decisões. Por exemplo, informação escrita em várias línguas, providenciar intérpretes (para facilitar o contacto entre as famílias e a escola) e mediação cultural. (Euridyce, 2009).

A educação intercultural em Portugal surgiu nos finais dos anos 80 do século XX, mas foi no início da década de 90 que se traçaram as linhas orientadoras, no sentido de contribuir com soluções para esta nova vertente educativa, resultante do fenómeno da imigração. Em Portugal, a educação intercultural está relacionada com a descolonização e a integração do país na Comunidade Europeia que trouxe populações migrantes de várias partes do Mundo, facilmente comprovadas nas escolas portuguesas. Neste seguimento, foram tomadas algumas medidas para a integração destas minorias na sociedade portuguesa, tendo surgido um discurso que sublinhava as características multiculturais da população escolar, desde final da década de 80, durante o ministério de Roberto Carneiro (1987-1991) e da Reforma do Sistema Educativo Português. Contudo, estes projectos abrangeram poucas escolas e, como refere Carlinda Leite (2000), ao

nível das práticas continuava a dominar, de um modo geral, a ideia da cultura única e da inquestionabilidade do que era considerado como válido para o saber escolar.

Dos projectos desenvolvidos no âmbito da educação “para todos” realçam-se os seguintes:

- Criação em 1991, na dependência directa do Ministro da Educação, exclusivamente no âmbito do Sistema Educativo, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM) pelo *Despacho* Normativo n.º 63/91, cujo objectivo se centrava na “educação para valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”. Este organismo [mais tarde designado por Secretariado Entreculturas] é responsável, entre outras coisas, pela recolha e tratamento de dados relativos ao sucesso e insucesso escolares de todos os alunos que frequentavam os ensinos básico e secundário no país (Casa-Nova, 2004).
- O PEDI (Projecto a Escola na Dimensão Intercultural) que ocorreu de 1990 a 1993, da iniciativa da ex-DGEBS. Este projecto envolveu 35 escolas do 1º ciclo da zona de Lisboa.
- Em 93, surgiu o Projecto de Educação Intercultural (PREDI), que decorreu até 1997, da responsabilidade do Secretariado Coordenador de Projectos de Educação Multicultural, ao abrigo do *Despacho* n.º 170/ME/93 de 13 de Março. Este projecto envolveu, numa 1ª fase, 30 escolas do 1º Ciclo, a nível nacional e, numa 2ª fase, 52 escolas e incentivava a educação intercultural; considerava e valorizava os diferentes saberes e culturas das populações servidas pelas escolas abrangidas neste projecto; criava um sistema permanente de apoio aos órgãos de direcção e gestão pedagógica das escolas para o diagnóstico, concepção, realização e avaliação dos projectos de intervenção cultural. Para procurar diminuir as taxas de reprovação, elegeram-se algumas áreas de intervenção que passaram pela caracterização sociocultural da população escolar, pela formação de equipas multidisciplinares, pela construção de materiais pedagógicos específicos e pela implementação de acções de formação para professores no âmbito da educação intercultural (Casa-Nova, 2004). Ainda segundo esta investigadora, os obstáculos ao êxito deste projecto derivaram, por um lado, das carências económicas da população escolar abrangida pelo mesmo, fazendo com que as equipas no terreno se preocupassem, em primeiro lugar, em colmatar esses problemas e, por outro lado, o facto da diferença cultural ter sido tratada com base em estereótipos e a uma actuação que não teve em conta as diferenciações internas de cada etnia.
- Fundação em 1993 da Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI).

Segundo o artigo 1º, capítulo I, do Estatuto desta associação, o seu objecto principal é “promover programas e acções que visem a educação para os valores da convivência, tolerância, diálogo e solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”.

- Substituição do Secretariado Coordenador de Projectos de Educação Multicultural pelo Secretariado Entreculturas pelo Despacho Normativo nº 5/2001, de 1 de Fevereiro, com um alargamento das suas competências, nomeadamente ao nível das políticas activas de combate à exclusão, a nível da sociedade em geral. Em Janeiro de 2004, este organismo foi incorporado no Alto Comissariado para a Imigração e Minorias étnicas.

- A Lei de Bases do Sistema Educativo estipula no artigo 3.º que o Sistema Educativo deve “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelos projectos individuais de existência, bem como, da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. Não obstante, reconhece-se que ainda há um longo caminho a percorrer para que as estruturas respondam adequadamente a esta diversidade sociocultural.

2.3. Igualdade de acesso à Escola

A educação é um direito de todos os alunos, independentemente da sua proveniência social ou etnia e, como foi referido anteriormente, está consagrado numa série de instrumentos jurídicos nacionais e internacionais. A percentagem de alunos de diferentes origens sociais que atingem cada nível de escolaridade, dentro do sistema educativo, é usada como um indicador para medir o grau de aceso e permanência na Escola. Assim, com base em duas Agências Europeias, a Eurydice (2004) e a European Monitor Centre on Racism and Xenophobia (EUMC, 2004), existem vários problemas na comparação entre países europeus relativamente às tendências de matrícula de alunos imigrantes. De entre estes problemas metodológicos destacam-se a própria recolha de dados em Sistemas de Ensino diferentes, nomeadamente no que se refere ao número de anos de escolaridade, idade para iniciar a escola, entre outros. Muitos dos países distinguem os grupos com base na cidadania e outros usam outra nomenclatura, nacionais e não nacionais, como é o caso de Portugal (EUMC, 2004:16-18).

Através do número de matrículas na escola pode-se reflectir sobre uma variedade de questões. Existem variações significativas em números relativos e absolutos entre os países, relativamente ao número de migrantes e grupos minoritários étnicos na escola. Em relação à nacionalidade e grupos étnicos minoritários mais representados, também há variação entre os vários países. Por exemplo, em Portugal, há muitos alunos africanos na população escolar. Outro resultado interessante é o da concentração elevada de crianças imigrantes em escolas com baixos níveis

socioeconómicos, concentração nas áreas urbanas mais densamente povoadas e maior concentração nas escolas públicas (Eurydice, 2004:27). Este facto pode significar o risco de segregação existente em diferentes grupos que formam “guetos” escolares.

Constata-se, ainda, uma grande representação de alunos com *background* imigrante a frequentar a Educação Especial em muitos países da União Europeia (EUMC, 2004:30) Esta é uma preocupação a ter em linha de conta, uma vez que afectará, de uma forma negativa, a educação e a oportunidade de emprego no futuro para estes alunos.

De acordo com os dados do GEPE (2010), a população estudantil matriculada no Ensino Básico era, em Portugal Continental no ano lectivo de 2007/2008, constituída por 1 078 793 alunos repartidos da seguinte forma: 468 101 no 1º Ciclo, 242 854 no 2º Ciclo e 367 835 no 3º Ciclo. De acordo com a mesma fonte no ano lectivo de 2008/2009 era constituída por 1 058 420 alunos repartidos da seguinte forma: 458 044 no 1º Ciclo, 241 353 no 2º Ciclo e 359 705 no 3º Ciclo. Segundo a tabela 3, a região Norte apresentava 42% da população matriculada no Ensino Básico, logo a seguir a região de Lisboa com 24%, depois a região Centro, 23%, Alentejo (7%) e Algarve (4%).

Tabela 3 - Alunos matriculados por nível de Educação/Ensino e NUTS I e II, em 2008/2009

NUTS I e II	Frequência absoluta	Frequência relativa
Norte	210148	42%
Centro	112944	23%
Lisboa	122316	24%
Alentejo	34707	7%
Algarve	20095	4%
Portugal Continental	500210	100%

Fonte: GEPE (2010), Educação em Números – Portugal 2010

2.4. Igualdade obtida nos resultados

Assegura-se que as diferenças nos resultados escolares não são devidas a factores sociais ou culturais, em que a falta de dinheiro para enfrentar os custos da educação, o abandono precoce da escola para entrar no mundo do trabalho e a diferença entre o código linguístico parental e o código linguístico da escola sejam uma realidade que se continue a repetir em praticamente todos os países do mundo. “Neste sentido, o Sistema de Ensino, recorrendo à violência simbólica, garante a reprodução da estrutura de capital cultural” (Abrantes, 2003:13). Desta forma, os alunos com um fraco capital socioeconómico e cultural correm o risco de abandonar a escola antes do final da escolaridade obrigatória reduzindo-se, assim, as suas oportunidades de vida, a integração no mundo do trabalho e baixos salários. Este prognóstico pode potencializar o risco de marginalização e de exclusão social.

Crul e Vermeulen (2003) citado por Pásztor (2008:411), sugerem que a frequência do ensino pré-escolar pode influenciar positivamente o desempenho dos estudantes que geralmente apresentam melhores resultados escolares. Contudo, há diferenças entre os países e também dentro dos grupos étnicos.

Os relatórios da OCDE/ Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes – PISA¹¹ 2000, 2003 e 2006 – referem que nos países que participaram nestes estudos, houve diferenças significativas entre o desempenho dos estudantes nativos¹² e estudantes não-nativos¹³. No entanto, foram registadas disparidades entre estes dois grupos, a nível de países. Por exemplo, segundo o PISA 2000¹⁴, onde foi principalmente avaliado o desempenho na literacia em leitura, os alunos nativos em comparação com os alunos não-nativos no Liechtenstein, Luxemburgo, Suíça e Alemanha mostraram as maiores diferenças, enquanto a Austrália, Nova Zelândia, Portugal e Canadá obtiveram valores inferiores à média, relativamente às diferenças entre os referidos grupos. Em três países, Irlanda, Grécia e Hungria, a diferença estava no oposto, ou seja, os

¹¹ O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) mede o desempenho escolar de alunos de 15 anos de idade através de vários países da OCDE (e parceiros). Trata-se de uma avaliação internacional padronizada, repetida a cada três anos, que enfatiza diferentes domínios: a literacia na Língua (PISA 2000), Matemática (PISA 2003) e Ciência (PISA 2006). Em 2009 iniciou-se um novo ciclo de avaliação e foi realçada a literacia na Língua. Em todas as avaliações estimou-se o conhecimento e as competências necessárias para a vida adulta.

¹² Estudantes nativos, segundo o PISA, são aqueles nascidos no país de ensino/instrução com pelo menos um dos pais nascido nesse país.

¹³ Estudantes não-nativos, segundo o PISA, são aqueles que nasceram no estrangeiro e cujos pais também nasceram no estrangeiro.

¹⁴ <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf>

alunos não-nativos tiveram maior pontuação do que os alunos nativos. Conclui-se que alguns países são mais eficazes, do que outros, na redução da desvantagem no desempenho dos estudantes com *background imigrante*. O exemplo mais marcante é Hong Kong (China) onde os alunos nativos, de primeira geração ou que falam em casa um idioma diferente do idioma da avaliação, têm uma pontuação bem acima da média (PISA 2006:180).

Averiguou-se que se registam diferentes níveis de desempenho escolar dos descendentes de migrantes, consoante o país de acolhimento, e também consoante as gerações. De acordo com alguns estudos, de uma forma geral, a primeira geração tem melhor desempenho do que a segunda geração, mas de acordo com outros trabalhos esta não é a constatação registada.

Segundo o PISA 2003¹⁵, que incidiu principalmente na avaliação da Matemática, embora os resultados tenham sido muito semelhantes nos outros domínios avaliados (leitura e ciências), alunos imigrantes obtêm resultados académicos mais fracos em comparação com grande parte da população nativa na maioria dos países. De uma forma geral, a segunda geração de migrantes, tem um melhor desempenho escolar do que os de primeira geração. Este aspecto relaciona-se com o facto de estes alunos, por terem nascido no país de avaliação, se encontrarem desde o início da escolaridade integrados no seu Sistema Educativo. Parafraseando Pásztor (2008:408), a segunda geração tem potencial para participar integralmente em todos os aspectos da vida social, uma vez que cresceu no país de acolhimento acarretando menos problemas linguísticos e, assim, uma plena integração na escola e no mercado de trabalho. Mas em alguns países a vantagem do desempenho dos imigrantes de segunda geração sobre os de primeira geração é muito menor e sem significado estatístico e na Alemanha e Nova Zelândia apurou-se que a segunda geração de imigrantes obteve um pior desempenho relativamente aos estudantes imigrantes que não nasceram no país de avaliação. Crul (2007) refere que o desempenho da segunda geração depende do país de acolhimento e os filhos de imigrantes que transportam baixos níveis de capital humano são os mais prejudicados. A nível do continente europeu tem-se como exemplo os filhos dos imigrantes do Norte de África e da Turquia. No Reino Unido, também os filhos dos imigrantes das ex-colónias, na Ásia Meridional e nas Caraíbas [e em Portugal os filhos dos imigrantes das ex-colónias africanas]. Estes resultados sugerem que o ensino e os sistemas sociais dos países avaliados pelo PISA não conseguiram atenuar as diferenças ao longo do tempo e das gerações, embora não seja de excluir a hipótese da influência do grupo étnico a que pertenciam os alunos

¹⁵ <http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>

imigrantes de primeira e de segunda geração. Um exemplo que revela a influência destes factores é dado pelas crianças imigrantes nas escolas alemãs. Elas têm resultados mais fracos quando comparadas com as crianças alemãs. Além disso, as taxas de abandono escolar entre os imigrantes de segunda geração são quase três vezes mais elevadas da dos alemães (Lucassen, 2006).

De acordo com um estudo realizado por Pásztor¹⁶, em termos educacionais existem factores adicionais a ter em conta relativamente aos filhos de imigrantes que repetem com mais frequência um ano de escolaridade e são mais propensos a serem canalizados para cursos técnico-profissionais dos sistemas de ensino em que participam. Conforme este estudo sobre a integração dos filhos de imigrantes turcos, em quatro países europeus (Bélgica, Áustria, Alemanha e Suíça), no âmbito do seu desempenho escolar, os alunos repetentes encontram-se principalmente nos primeiros anos de escolaridade. Este trabalho revelou, também, que na Suíça e na Alemanha alguns alunos turcos apresentam um desempenho superior à média. Segundo os resultados obtidos, verificou-se que o contexto socioeconómico e a escolaridade dos pais representam apenas uma parte do problema da diferença de resultados entre alunos nacionais e imigrantes, uma vez que essa diferença pode aumentar de acordo com o contexto educativo dos diferentes países. No entanto, com um baixo nível de escolaridade, os pais têm menos competências para ajudar os seus filhos nos trabalhos de casa.

Num estudo de 2000, os turcos foram claramente sub-representados nos níveis mais elevados do sistema escolar alemão, quando comparados com outros grupos de imigrantes como italianos, gregos e espanhóis. Além da posição socioeconómica (baixa) dos seus pais, o desempenho relativamente fraco dos turcos parece ter sido causado pela falta de identificação da primeira geração, com os alemães, juntamente com a falta de proficiência no idioma nacional (apenas um terço a tinha, ao contrário de dois terços para outros grupos). Por volta de 1990, os investigadores encontraram uma relação clara entre a fluência na língua alemã pelos seus pais e a possibilidade dos seus filhos acabarem na Hauptschule - elementary school (Lucassen, 2006).

Os factores socioeconómicos explicam, apenas parcialmente, a desvantagem de desempenho

¹⁶ Pásztor, Adél (2008). The children of guest workers: comparative analysis of scholastic achievement of pupils of Turkish origin throughout Europe. *Intercultural Education*, Volume 19, Número 5, pp. 407-419

dos estudantes imigrantes. Os relatórios da OCDE sublinham outros factores que a literatura também refere para explicar o baixo desempenho observado entre estudantes imigrantes. Alguns relacionam-se com a história de imigração dos alunos e das suas famílias. Outros enfatizam o papel das competências linguísticas, argumentando que a falta de proficiência na língua do país de acolhimento pode ser um grande obstáculo para a integração no Sistema de Ensino e mercado de trabalho. O problema da proficiência na língua de ensino pode ser melhorado através da introdução de apoio adequado na própria escola. Segundo Pásztor (2008), em alguns países onde as diferenças no desempenho escolar, entre os filhos de imigrantes e os alunos autóctones, são relativamente menores, os programas de apoios linguísticos já têm uma longa implementação (exemplos, Austrália, Canadá e Suécia). Contudo, alguns autores, como é o caso de Mantovani e Martini (2008), consideram que a integração linguística pode ser fomentada através da colocação destes estudantes em turmas com pares que não têm a sua idade [mais novos], uma vez que as suas competências na segunda língua podem melhorar pelo facto dos alunos abordarem, nas aulas, conteúdos programáticos com os quais já poderão estar familiarizados. Assim, na posse destes conhecimentos trazidos dos seus países de origem, podem concentrar-se mais na aprendizagem da língua de ensino.

Segundo a EUMC, 2004, há três problemas associados ao ensino da língua a crianças e jovens migrantes e/ou minorias étnicas: o primeiro deles é a limitação da oferta do ensino da língua nacional apenas a determinados grupos étnicos. Por exemplo, na Dinamarca, os municípios leccionam a língua de ensino apenas a crianças de Estados Membros ou das ilhas Faroe. O segundo está associado à carência de formação de professores em programas de leccionação da língua materna e da cultura do país de origem dos imigrantes. Geralmente, recrutam-se professores estrangeiros. Finalmente, não há referência à forma como é feita a avaliação da eficiência dos programas de língua materna aplicados nas escolas.

Segundo um relatório elaborado pela Erebus International (2005), o problema da desvantagem socioeconómica tem sido enfatizado desde a publicação do relatório Coleman, nos Estados Unidos da América, em 1966, e do relatório Karmel, na Austrália, em 1973. Segundo o PISA 2000, apurou-se existir uma relação positiva entre a existência de recursos educativos em casa e o desempenho escolar. Contudo, entender o contexto socioeconómico como determinante no sucesso escolar é ignorar as pesquisas que indicam que cada Sistema Educativo, escola e professores têm a responsabilidade de melhorar a desvantagem que pode surgir, fruto desse fraco estatuto.

Também a presença de um número consistente de estudantes estrangeiros na mesma turma, parece exercer uma influência positiva no seu desempenho escolar uma vez que as relações de amizade intraétnicas estabelecidas podem aumentar o apoio mútuo (Mantovani e Martini, 2008).

Resumo

A diferença entre os resultados escolares dos diversos grupos imigrantes e nacionais tem-se mantido significativamente elevada, sendo alguns grupos étnicos particularmente vulneráveis ao insucesso escolar. As desvantagens no desempenho de estudantes de origem imigrante representam desafios importantes para os sistemas educativos. É improvável que esses desafios se resolvam por si sós, como ilustra o facto de, em alguns países, a desvantagem no desempenho entre os imigrantes de segunda geração ser tão alta quanto aquela registada entre imigrantes de primeira geração, ou ainda mais alta.

O ensino da segunda língua afigura-se como um dos grandes problemas envolvidos na integração de crianças e jovens no sistema educativo dos diversos países. A língua apresenta-se como a ferramenta básica sem a qual a participação e integração nas práticas escolares é dificultada. Por essa razão, os sistemas de ensino dos países de acolhimento providenciam geralmente o ensino da segunda Língua, independentemente do modelo de integração que adoptam. Por outro lado, a aquisição/ manutenção da língua materna é também vista como fundamental para o retorno ao país de origem. Em Portugal, os programas escolares não contemplam o bilinguismo “como reconhecimento das diferenças culturais ou apenas como medida pedagógica de aproximação gradual a uma igualitarização de sucesso educativo, não tem feito parte das preocupações dos governantes, que remetem este ensino para o domínio familiar” (Casa-Nova, 2004:9).

Outro factor de grande importância é a forma como os alunos com *background* imigrante vivem o ensino nos seus países de origem, realidade que alguns desses alunos tiveram oportunidade de conhecer.

A integração dos alunos imigrantes deve assentar na educação intercultural, ou seja, no estabelecimento de uma relação entre a cultura do aluno e a do país de acolhimento. Este trabalho deve ser feito em mais do que uma disciplina, principalmente nas disciplinas designadas como declarativas (Língua Portuguesa, História e Geografia) e incidir sobre áreas, como por exemplo, a educação para a cidadania. A educação equitativa deve ser feita de uma maneira transversal, incluindo alguns temas de carácter intercultural nos programas curriculares, mas também introduzindo-a nos projectos e actividades na vida da escola.

Os estudantes imigrantes vêm agravado o seu desempenho escolar pelo baixo nível socioeconómico das suas famílias. É possível que as Políticas Educativas e os Sistemas Educativos compensem as desvantagens associadas a uma aprendizagem desfavorecida pelo *background* socioeconómico. Nos locais em que estudantes e escolas têm consistentemente bom desempenho, independentemente do contexto socioeconómico, as oportunidades de aprendizagem podem ser consideradas como mais equitativamente distribuídas.

PARTE II – Estudo Empírico

1. Metodologia

“A metodologia é um conjunto de procedimentos utilizados para desenvolver ou testar uma teoria, a forma como o resultado é gerado e analisado” (Hubbard et al. 2002:6). Também Lima (1987:10) se refere à metodologia como a:

“análise sistemática e crítica de pressupostos, princípios e procedimentos lógicos que moldam a investigação de determinado problema. Situam-se aqui questões relacionadas com a estratégia da pesquisa a adoptar em referência e adequação a certos objectos de análise e em ordem à relação e integração dos resultados obtidos através de técnicas (...)”.

Perspectivou-se uma abordagem metodológica qualitativa, que privilegia a descrição, no tratamento do objecto de estudo, embora se possa realizar uma abordagem quantitativa quando julgada pertinente na sua descrição. Utilizou-se o método comparativo, tendo-se estudado e comparado o mesmo problema e utilizou-se a mesma técnica de observação e análise do fenómeno social em causa. O estudo comparativo é na opinião de Matos (2007:129) pertinente “para a compreensão da realidade escolar e, em particular, do insucesso escolar [...]”.

Realizou-se uma pesquisa de campo que se caracterizou por um estudo de caso, em duas Escolas Básicas do Segundo e Terceiro Ciclos da Grande Lisboa, uma localizada no concelho de Mafra e outra situada no concelho de Loures¹⁷. O objectivo é tentar perceber se há diferença entre o desempenho dos alunos da Europa de Leste e dos seus pares, quais os factores explicativos e, principalmente, se os contextos socioeconómicos dos territórios onde se inserem as escolas e a dinâmica de cada uma delas fazem alguma diferença neste desempenho. As variáveis dependentes utilizadas são: Adequação da Idade do Aluno ao Nível de Escolaridade que frequenta, Número de vezes que Reprovou ou Não Transitou de Ano e Avaliação final do Segundo Período (Número de Níveis Inferiores a Três ou Nenhum Nível Inferior a Três).

O estudo de caso em Geografia Humana emerge como “uma estratégia de análise intensiva subsequente a uma investigação extensiva, ou seja, como um modo de aprofundar determinadas

¹⁷ Por razões de confidencialidade dos dados, concedeu-se um pseudónimo às escolas do estudo. Os pseudónimos têm por base o nome dos concelhos onde se inserem as respectivas escolas.

questões de pesquisa, especialmente como um meio para compreender os processos que configuram os fenómenos ou factos” (André, 2005:69).

Para responder à questão de partida, Como se explica o desempenho escolar dos alunos oriundos de países da Europa de Leste, ao longo dos 2º e 3º Ciclos de escolaridade, relativamente a outros grupos étnicos de origem imigrante e alunos autóctones?, utilizaram-se inquéritos por questionário destinados a diferentes actores (aos Docentes, aos Encarregados de Educação/Pais e aos Alunos). O objectivo dos questionários é o de identificar quais os factores cruciais no desempenho escolar dos alunos da Europa de Leste. Relativamente aos respondentes e tal como refere Barata (2010:147) “muitos planos da sua vida íntima ou no que respeita às suas convicções, não é fácil conseguir que as pessoas prestem informações, nem é mesmo socialmente correcto procurar obtê-las. Noutros planos esconde-se a realidade ou procura dar-se uma versão socialmente 'apropriada' dos factos”. Por estas razões, os questionários foram previamente testados, antes da sua aplicação, nas escolas deste estudo, procurando-se perceber se eram capazes de fornecer as respostas procuradas e, por forma, a tornar mais claras e precisas as questões, bem como, o encadeamento das mesmas.

Apesar do investigador e dos inquiridos não interagirem em situação presencial, a aplicação dos inquéritos por questionário permite uma maior facilidade em sistematizar e analisar os resultados fornecidos e reduz o tempo que é necessário para a recolha e análise dos dados (Carmo e Ferreira, 1998). Também Rojas (2001) refere que este método de recolha e avaliação de dados é um meio útil e eficaz para recolher informação num intervalo de tempo relativamente curto. Uma vez que se pretendia que os inquiridos não desistissem de responder ao questionário, por dificuldade de interpretação das questões nele contidas, optou-se por perguntas objectivas de resposta fechada e por perguntas com algumas opções entre as quais o respondente podia escolher a que melhor correspondia à sua verdade ou que apontasse outra hipótese não contemplada na respectiva pergunta.

A análise dos dados obtidos através deste recurso foi sempre relacionada com teorias e estudos nacionais e internacionais que serviram para aferir se as acções reais se desviavam ou não desses estudos. Este tipo de análise, a partir de modelos teóricos, deve-se a alguma falta de semelhança na dimensão das amostras das duas escolas do estudo e dos diferentes grupos étnicos. Recorreu-se, ainda, aos dados de séries estatísticas oficiais, de organismos nacionais e internacionais, como o SEF, OCDE, EUROSTAT, EURYDICE, UNESCO, GIAS e GEPE, entre outros. Utilizaram-se, também, outros recursos: Estatísticas do Ministério da Educação e dos

Recenseamentos Gerais da População, INE, Avaliação Externa das Escolas, Carta Educativa do Concelho de Mafra e Loures e o Projecto Educativo das escolas. Este documento foi utilizado como uma ferramenta para determinar o planeamento da acção educativa da escola, (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, Artigo 3.º, n.º 2, alínea a) do seu regime anexo) *no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa*. Conforme Barata (2010:166) a análise:

“para além da interpretação dos resultados obtidos, tem de enfrentar o problema do significado eventual das deformações resultantes de simples recurso à amostragem, da falta de respostas a muitos questionários, do não entendimento das perguntas, dos fenómenos de contágio entre as perguntas, preferências por certos tipos de respostas, reacções a certas palavras, personalidades, estereótipos e assim por diante [...]”.

1.2. Procedimentos

A construção dos questionários foi realizada nos meses de Janeiro, Fevereiro, Março e Abril de 2009 e foram aplicados durante os meses de Maio e Junho, também de 2009. A construção dos mesmos apresentou-se como uma tarefa morosa devido à falta de experiência da autora. A primeira versão dos questionários foi sujeita à verificação da professora orientadora e algumas questões foram retiradas e outras reformuladas.

A estratégia da pesquisa empírica foi estruturada de forma distinta nos dois estabelecimentos de ensino. Na escola de Mafra, numa primeira fase, foi solicitada, pessoalmente, pela autora desta investigação, ao Director da escola, autorização para a aplicação dos questionários na mesma, tendo sido também explicado o objecto e objectivos do estudo. Posteriormente, os questionários foram entregues, em mão, aos professores e aos Directores de Turma com alunos da população-alvo.

Na escola de Loures, o processo de recolha de informação, através dos questionários, teve contornos diferentes: numa primeira fase efectuou-se um primeiro contacto com um elemento do Conselho Executivo (na altura denominava-se assim o Órgão de Gestão das escolas) para prestar informações dos propósitos gerais do estudo, bem como, solicitar autorização para a sua realização na escola. Este primeiro contacto serviu também para saber quais as turmas onde se inseriam os alunos do Leste Europeu, solicitar a participação dos professores no preenchimento dos questionários e o envolvimento dos Directores de Turma. Procedeu-se de seguida, em data acordada, à entrega dos questionários na escola e em data também negociada realizou-se a

recolha dos mesmos.

Os Directores de Turma, com alunos da Europa de Leste, remeteram a cada jovem da turma dois tipos de questionários diferentes: um destinado ao próprio aluno e o outro ao seu encarregado de educação. Deste modo, os Directores de Turma estabeleceram a ponte entre os alunos e os seus encarregados de educação (a quem foi solicitado consentimento para que os seus educandos pudessem responder ao questionário) e a investigadora.

1.3. Caracterização da amostra

A amostra relativa a este estudo teve os seguintes critérios de selecção:

- foram escolhidos os alunos pertencentes a turmas onde se inseriam jovens da Europa de Leste. Uma vez que estes alunos não são numerosos, nas escolas destacadas para este estudo, tornou-se conveniente que todos os alunos pertencentes a este grupo étnico estivessem incluídos na mesma;
- os encarregados de educação seleccionados são os encarregados de educação dos alunos respondentes;
- a selecção dos professores foi efectuada de forma aleatória simples e cada docente teve a mesma hipótese de ser incluído na amostra.

1.4. Os Contextos da Investigação: Contextos territoriais e Escolas

Os dois estabelecimentos de ensino onde decorreu o estudo, localizam-se na Região de Lisboa, um no concelho de Mafra e o outro no concelho de Loures, e neles são ministrados o Segundo e o Terceiro Ciclos do Ensino Básico.

1.4.1. Caracterização Demográfica e Socioeconómica do concelho de Mafra¹⁸

1.4.1.1. Localização Geográfica

A escola que, neste estudo, se domina escola de Mafra situa-se no concelho de Mafra, localizado

¹⁸ Fonte: Carta Educativa do Concelho de Mafra.

A Carta Educativa é um documento de planeamento, complementar ao PDM, que está definido no D.L. n.º 7/2003 de 15 de Janeiro.

na faixa ocidental do país e na periferia da Área Metropolitana de Lisboa. Confinar com os concelhos de Torres Vedras, a Nordeste, Sobral de Monte Agraço, a Este, Arruda dos Vinhos, a Este, Loures, a Sudeste, e Sintra, a Sudoeste (figura1). É constituído por 17 freguesias distribuídas por 291 Km²: Azueira, Carvoeira, Cheleiros, Encarnação, Enxara do Bispo, Ericeira, Gradil, Igreja Nova, Mafra, Malveira, Milharado, Santo Estevão das Galés, Santo Isidoro, São Miguel de Alcainça, Sobral da Abelheira, Vila Franca do Rosário e Venda do Pinheiro.

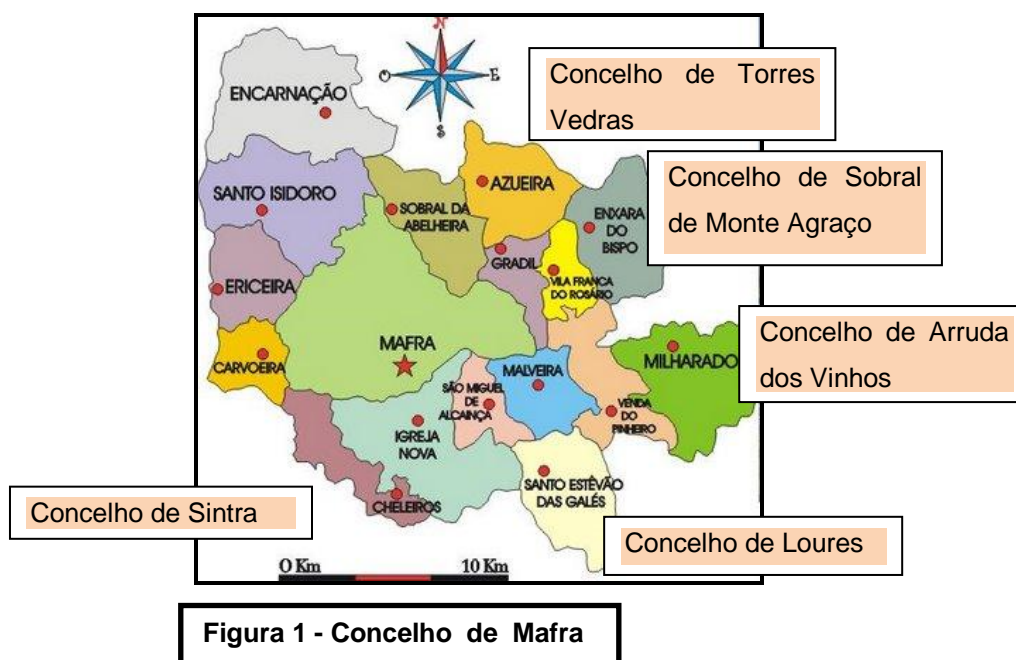


Figura 1 - Concelho de Mafra

Pertence a uma área periurbana, situada para além dos subúrbios da grande cidade, num território onde as actividades rurais e urbanas se justapõem, impedindo, desta forma, compreender-se nitidamente os limites físicos do espaço urbano e do espaço rural.

“A terminologia de ‘área periurbana’ não poderá ser facilmente definida ou delimitada através de critérios não ambíguos. Trata-se de uma designação atribuída à área cinzenta, que não é verdadeiramente urbana nem genuinamente rural no sentido tradicional; ela traduz-se sobretudo na parte urbanizada da área rural. Qualquer que seja a definição dada a esta área, não se poderá eliminar algum grau de arbitrariedade” (OCDE, 1979:10).

Também para Pryor (1968), os espaços periurbanos constituem uma zona de transição situada entre a continuidade das áreas urbanas e suburbanas da cidade central e o espaço rural, caracterizada pela ausência quase total de serviços de utilidade pública urbana mas estas características podem mudar com o tempo. Estas transformações económica, sociais e físicas,

com uma dinâmica ligada à presença do núcleo urbano próximo, também são referidas por España (1991:8).

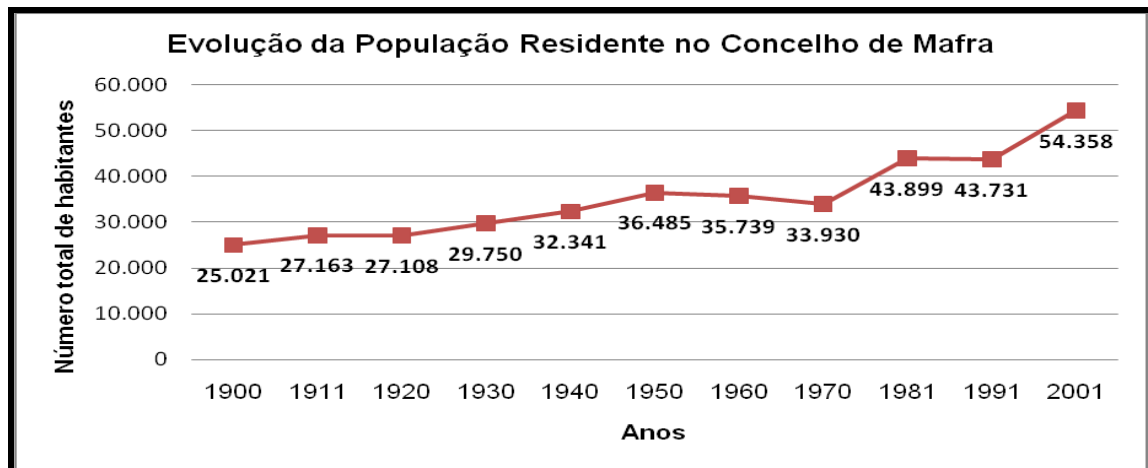
1.4.1.2. *Análise Demográfica*

Em média, a densidade populacional do concelho de Mafra é de 186 hab/Km², sendo inferior à do concelho de Loures (1.186 hab/km²), onde se localiza a outra escola deste estudo. A observação do gráfico 1 permite concluir que no concelho de Mafra, e segundo os resultados dos Recenseamentos Gerais da População, a população residente evoluiu significativamente de 1991 (43.731 habitantes) para 2001 (54.358 habitantes) revelando um crescimento de 10.627 residentes (24,3%). Neste período, esta evolução dá-se, principalmente, pela atractividade que o concelho origina através da qualidade de vida que proporcionam as várias infra-estruturas criadas. De acordo com a Carta Educativa do Concelho de Mafra, um estudo realizado pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), publicado no jornal “Diário de Notícias”¹⁹, no ano de 2000, relativo à Qualidade de Vida nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto, concluiu que o concelho de Mafra possuía a melhor qualidade de vida de entre os concelhos da Área Metropolitana de Lisboa²⁰.

¹⁹ Neves, Céu; Diário de Notícias de 19 de Julho de 2000.

²⁰ A autora do estudo definiu qualidade de vida “tendo como base a análise dos seguintes indicadores socioeconómicos: infraestruturas e saneamento, habitação, demografia, poder de compra, desporto, cultura, mobilidade e acessibilidade, educação, comércio e serviços, segurança, ambiente, emprego e salários.

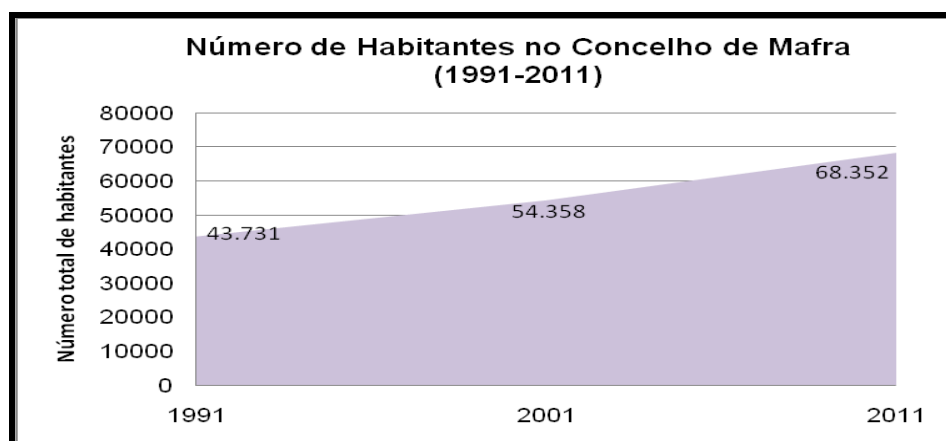
**Gráfico 1 - Evolução da População Residente no
Concelho de Mafra**



Fonte: Carta Educativa do Concelho de Mafra, 2005, capítulo 2 – Câmara Municipal de Mafra
Elaboração gráfica da própria

Tendo como referência o próximo Censo que se irá realizar em 2011, prevê-se que haverá no Concelho de Mafra, aproximadamente, 68.352 habitantes, um aumento de 13.994 habitantes relativamente ao último Censo realizado (gráfico 2).

**Gráfico 2 – Evolução do Número de Habitantes no
Concelho de Mafra, entre 1991-2011**



Fonte: Carta Educativa do Concelho de Mafra, 2005, capítulo 2 – Câmara Municipal de Mafra.
Elaboração gráfica da própria.

A população residente, no concelho de Mafra, por grupos etários e sexo (tabela 4) revela que um pouco mais de metade da população tem entre 25-64 anos e que a diferença entre o grupo etário dos 0-14 anos e 65 e mais anos é pouco significativa. Assim, por um lado, podemos registar que cerca de metade da população encontra-se em idade activa (54% no total de homens e mulheres) e aproximadamente 35% da população (no total de homens e mulheres) são jovens e idosos, resultando num índice de renovação da população em idade de trabalhar²¹, em 2009, de 108,2% (INE). Por outro lado, verifica-se a tendência para o envelhecimento da população, principalmente das mulheres, onde o grupo etário de 65 e mais anos é 1% superior ao grupo etário dos 0-14 anos. Segundo o INE, em 2009, o índice de envelhecimento²² era de 96,0%. Neste mesmo ano o índice de dependência de idosos²³ era de 26,9% e em 2008, o índice de dependência de jovens²⁴ de 27,6%. Ainda segundo a tabela 4, regista-se que a população do sexo masculino, 36931, é ligeiramente superior à população do sexo feminino, 36130, ou seja, 51% são homens e 49% são mulheres.

²¹ Segundo o INE, o índice de renovação da população em idade de trabalhar é a “relação entre a população que potencialmente está a entrar e a que está a sair do mercado de trabalho, definida habitualmente como o quociente entre o número de pessoas com idades compreendidas entre os 20 e os 29 anos e o número de pessoas com idades compreendidas entre os 55 e os 64 anos (expressa habitualmente por 100 (10^2) pessoas com 55-64 anos)”.

²² De acordo com o INE, o índice de envelhecimento é a “relação entre a população idosa e a população jovem, definida habitualmente como o quociente entre o número de pessoas com 65 ou mais anos e o número de pessoas com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos (expressa habitualmente por 100 (10^2) pessoas dos 0 aos 14 anos)”.

²³ Conforme o INE, o índice de dependência de idosos é a “relação entre a população idosa e a população em idade activa, definida habitualmente como o quociente entre o número de pessoas com 65 ou mais anos e o número de pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos (expressa habitualmente por 100 (10^2) pessoas com 15-64 anos)”.

²⁴ Baseado no INE, o índice de dependência de jovens é a “relação entre a população jovem e a população em idade activa, definida habitualmente como o quociente entre o número de pessoas com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos e o número de pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos (expressa habitualmente por 100 (10^2) pessoas com 15-64 anos)”.

**Tabela 4 - População Residente no Concelho de Mafra,
Sexo e Grupo Etário, em 2009**

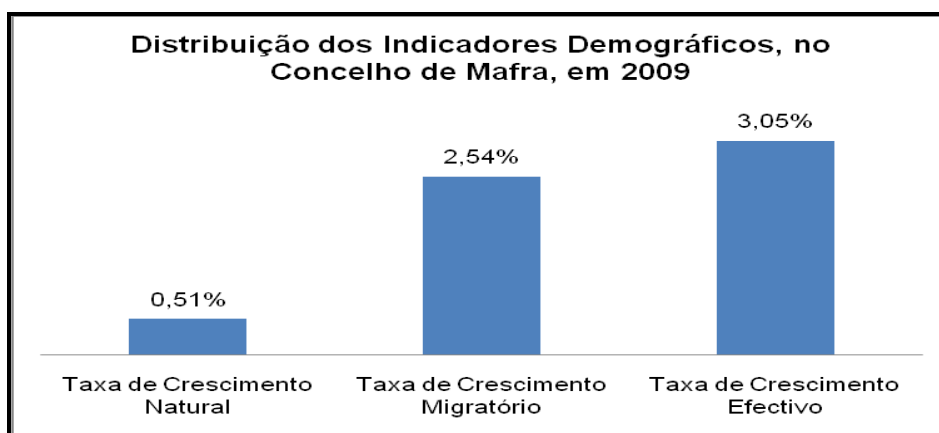
Sexo	Grupo Etário	Frequência absoluta	Frequência relativa
HM	Total	73 061	100%
	0-14	13 213	18%
	15-24	7 643	10%
	25-64	39 514	54%
	65 e mais	12 691	17%
H	Total	36 931	100%
	0-14	6 760	18%
	15-24	4 071	11%
	25-64	20 360	55%
	65 e mais	5 740	16%
M	Total	36 130	100%
	0-14	6 453	18%
	15-24	3 572	10%
	25-64	19 154	53%
	65 e mais	6 951	19%

Fonte: INE, Estimativas Anuais da População Residente

A população de um determinado território pode aumentar quando a Taxa de Crescimento Natural é positiva (Taxa de Natalidade superior à Taxa de Mortalidade) e/ou a Taxa de Crescimento Migratório também é positiva (Taxa de Imigração é superior à Taxa de Emigração). Entrando, em linha de conta com a Taxa de Crescimento Efectivo (variação da população observada durante um certo período de tempo, normalmente um ano civil, referido à população média desse período) conclui-se sobre o processo de Crescimento Populacional, onde estão incluídos todos os factores que contribuem para esse crescimento. Os dados que se seguem (gráfico 3) referem-se ao ano de 2009 e permitem concluir sobre a Taxa de Crescimento que mais contribuiu para o Crescimento Populacional no Concelho de Mafra nesse ano e qual foi o grau de crescimento ou de diminuição da população, segundo o INE.

De acordo com o gráfico 3, a Taxa de Crescimento Migratório (2,54%) era superior à Taxa de Crescimento Natural (0,51%) e ambas eram positivas, contribuindo para que a Taxa de Crescimento Efectivo fosse positiva também. Assim a população cresceu 3,05%.

Gráfico 3 – Distribuição dos Indicadores Demográficos no Concelho de Mafra, em 2009



Fonte: INE, Indicadores Demográficos, 2009²⁵.
Elaboração gráfica da própria

1.4.1.3. População Estrangeira

Como se pode analisar no gráfico 4 e segundo o Programa Rede Social de Mafra,²⁶ a população de naturalidade estrangeira, em 2001, era superior à população de nacionalidade estrangeira. No entanto, os 1.808 habitantes de nacionalidade estrangeira podiam corresponder, apenas, aos que se encontravam registados e que responderam ao Recenseamento Populacional de 2001.

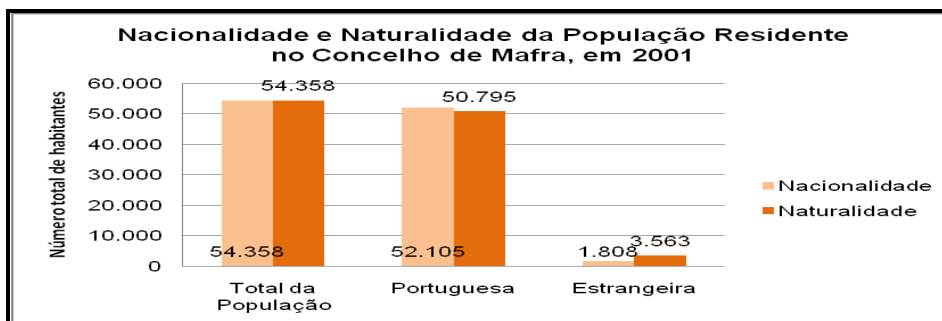
Em qualquer estudo que tenha por base a nacionalidade, é preciso ter em atenção que há imigrantes que não são estrangeiros (cidadãos residentes em Portugal que nasceram em outro país, mas que obtiveram nacionalidade portuguesa) e estrangeiros que não são imigrantes (cidadãos que nasceram em Portugal, filhos de estrangeiros, e que pretendem permanecer com a nacionalidade dos pais). Contudo, as estatísticas disponíveis não permitem fazer esta diferenciação, pelo que certos grupos de cidadãos estrangeiros passam a ter o estatuto de imigrantes, sem nunca o terem sido (Valente Rosa, Seabra, Santos, 2003; Marques, Martins, 2005; Faustino, Peixoto, Baptista, 2009).

²⁵ Fonte: disponível em

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3.

²⁶ Programa Rede Social de Mafra, Diagnóstico Social do Concelho de Mafra em http://195.245.197.216/CLAS/Todos/DOCS_enviados/1109/1.%20Diagn%F3stico%20Social/DS%20-%20Parte%20I%20-%20Ponto%202.1%20a%202.8.pdf

Gráfico 4 – Nacionalidade e Naturalidade da População Residente no Concelho de Mafra, em 2001



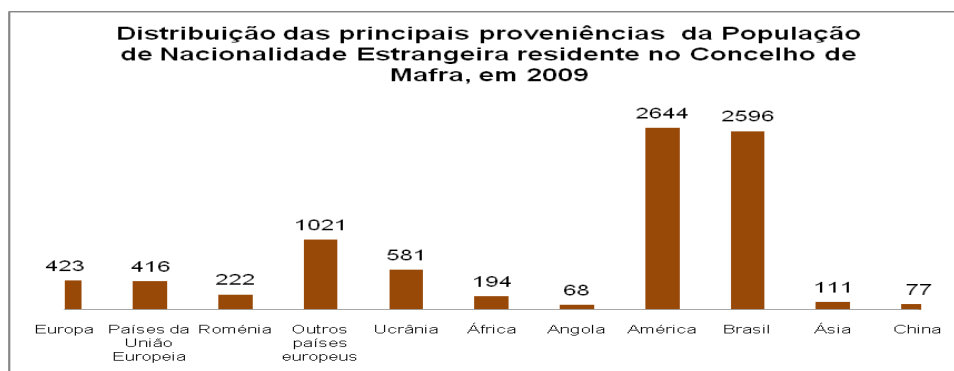
Fonte: INE, Censos de 2001.
Elaboração gráfica da própria

Em 2009, residiam 4.394²⁷ estrangeiros no concelho de Mafra. Como se pode observar no gráfico 5, a maioria da população estrangeira era proveniente do continente americano, praticamente do Brasil. Nos outros países europeus estão contidos os países da Europa de Leste ²⁸ (que integram como se sabe, actualmente, um número representativo de contingentes) e os cidadãos Ucrrianos eram, em 2009, os mais representados no concelho de Mafra, seguidos dos Moldavos, e dos Romenos. De África, os estrangeiros eram principalmente Angolanos e da Ásia eram principalmente Chineses. Por ordem decrescente de proveniência da população de nacionalidade estrangeira, surgem em primeiro lugar os Brasileiros (2596), seguidos dos Ucrrianos (581), Moldavos (382), Romenos (222), Chineses (77) e Angolanos (68).

²⁷ Um deles era considerado apátrida.

²⁸ A Bulgária, Hungria e Roménia, por pertencerem à União Europeia, foram incluídas nos países da União Europeia.

Gráfico 5 – Distribuição das principais proveniências da População de Nacionalidade Estrangeira residente no Concelho de Mafra, em 2009



Fonte: SEF
Elaboração gráfica da própria.

1.4.1.4. Actividade Económica²⁹

O desenvolvimento socioeconómico de uma região deve considerar a análise da estrutura de habilitações e qualificações da sua população que se reveste de crucial importância na mobilização do capital humano e na procura de pessoas qualificadas para responder às necessidades das empresas locais e do mercado de trabalho no geral.

Segundo o INE, relativamente à proporção da população residente que está a frequentar um grau de ensino, relativamente ao total da população residente do grupo etário correspondente às idades normais de frequência desse grau de ensino (Taxa Bruta de Escolarização), verifica-se que a Taxa Bruta de Escolarização, tanto no Ensino Básico como no Ensino Secundário, no concelho de Mafra, é inferior àquelas que se registam na Grande Lisboa, Sub-região estatística da região estatística (NUTS II) portuguesa, da Região de Lisboa (tabela 5).

²⁹ Fonte: Caracterização das Actividades Económicas do Concelho de Mafra, Câmara Municipal de Mafra, Outubro de 2004 (Estudo realizado pela empresa Agenda Setting Comunicação, com base em dados estatísticos fornecidos pelo INE).

Tabela 5 - Taxa Bruta de Escolarização no Concelho de Mafra e na Grande Lisboa, em 2007/2008

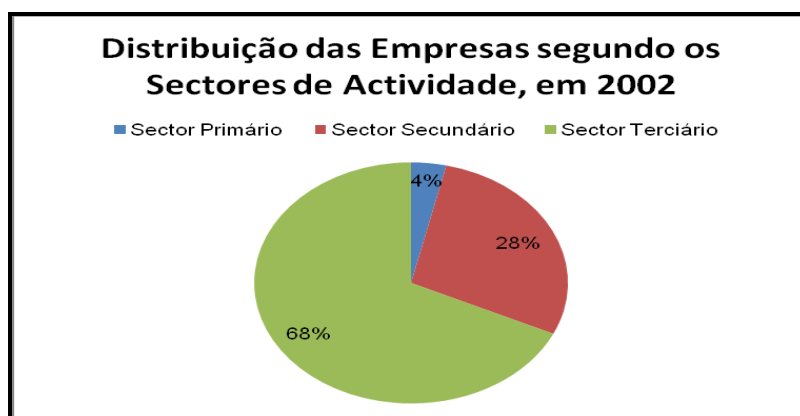
	Taxa bruta de escolarização no ensino básico	Taxa bruta de escolarização no ensino secundário	Taxa bruta de escolarização no ensino superior*
Concelho de Mafra	113,7%	84%	-
Grande Lisboa	123,1%	115,3%	50,4%

Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

* Min. da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

As empresas existentes no concelho de Mafra, de acordo com dados de 2002 que constam da Carta Educativa, pertencem maioritariamente ao sector terciário, comércio e serviços (68,0%), seguido do sector secundário, indústria extractiva e transformadora (28,3%) e depois o sector primário, agricultura, produção animal, silvicultura e pescas (3,6%). Estes dados permitem concluir que o concelho segue a tendência geral da terciarização da economia portuguesa e mundial (gráfico 6).

Gráfico 6 – Distribuição das Empresas segundo os Sectores de Actividade, no Concelho de Mafra, em 2002



Fonte: Carta Educativa do Concelho de Mafra, 2005, capítulo 2 – Câmara Municipal de Mafra.
Elaboração gráfica da própria.

Observando o número de trabalhadores por conta de outrem, segundo o sector de actividade

(CAE-Rev. 3³⁰) e o sexo, em 2008 (tabela 6), regista-se um menor peso do sector primário, cerca de 175 trabalhadores do sexo masculino, destacando-se o sector terciário com 60% de homens e 40% de mulheres. Nos sectores primário e secundário, não existem trabalhadores do sexo feminino por conta de outrem, e no sector terciário predominam os trabalhadores do sexo masculino.

Tabela 6 - Trabalhadores por conta de outrem, segundo o Sector de Actividade (CAE-Rev.3) e o Sexo, no Concelho de Mafra, em 2008

Concelho de Mafra	Total			Primário (CAE:A)			Secundário (CAE: B-F)			Terciário (CAE:G-U)		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
	16 662	10 662	6 000	-	175	-	-	3 474	-	11 602	7 013	4 589

Fonte: INE, Anuário Estatístico da Região de Lisboa, 2009.

1.4.1.5. Caracterização da Escola de Mafra³¹

É sede de um Agrupamento de Escolas, localizado no concelho de Mafra, com Segundo e Terceiro Ciclos e serve seis freguesias de origem rural. No ano lectivo 2009/2010, havia 548 alunos na escola: 207 no 2º Ciclo (10 turmas, incluindo 1 de 6º ano de Percurso Curricular Alternativo) e 341 no 3º Ciclo (19 turmas, incluindo 2 do 7º ano de Percursos Curriculares Alternativos e 2 dos Cursos de Educação e Formação de tipo 2 (CEF) na Área de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos e Serviço de Mesa e Bar.

Regista-se um aumento da população estrangeira. Os alunos estrangeiros representam 10,1% do total de alunos de todo o Agrupamento de Escolas, predominando os oriundos do Brasil (3%) e dos Países de Leste (1,2%).

As habilitações académicas dos Pais e Encarregados de Educação, do Agrupamento de Escolas,

³⁰ De acordo com o INE, "a Classificação Portuguesa de Actividades Económicas - CAE Rev 3 foi disponibilizada e aprovada pela 327ª Deliberação do Conselho Superior de Estatística, de 19 de Março de 2007 e pelo decreto-lei nº 381/2007, de 14 de Novembro, de acordo com o Regulamento (CE) nº 1893/2006, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 20 de Dezembro de 2006.

³¹ Fontes consultadas: Avaliação externa das Escolas, Relatório de escola, Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE, Janeiro de 2010, e Projecto Educativo de Escola.

situam-se principalmente ao nível do Ensino Básico (86,1%), dos quais 40,1% têm o 3ºCiclo. Possuem o Ensino Secundário 3,4% e 9,5% têm formação de Nível Superior. As actividades profissionais mais representativas são outros técnicos e profissionais de nível intermédio e quadros superiores (24,6%), pessoal dos serviços directos e particulares, de protecção e segurança (19,2%), operários, artífices e trabalhadores da indústria e construção civil e da metalurgia (12,8%), empregados de escritório (11,6%) e operadores de máquinas e condutores de veículos (9,6%). Regista-se uma diferenciação social entre, por um lado, a população residente de origem “saloia” e, por outro lado, a população proveniente de zonas urbanas.

Em todo o Agrupamento de Escolas existem 152 professores, em que 79% pertencem ao quadro de agrupamento e 21% são contratados. O nível etário do corpo docente situa-se, maioritariamente, entre os 30 e os 40 anos.

1.4.1.5.1. Sucesso escolar

No 6º ano, em 2008 e 2009, em Língua Portuguesa, os resultados da Prova de Aferição foram inferiores aos resultados nacionais e na disciplina de Matemática foram superiores, sendo inferiores em 2007. Nos exames do 9º ano, na disciplina de Língua Portuguesa, verificaram-se resultados superiores aos resultados nacionais em 2007, iguais em 2008 e inferiores em 2009 e na disciplina de Matemática registaram-se resultados superiores aos valores nacionais em 2007 e em 2009 esses resultados foram igualados. No triénio 2006/2007, 2007/2008 e 2008/2009, apesar de ter havido alguma evolução nas taxas de transição/conclusão do 2º Ciclo (89,8%, 90,1% e 90,3%) estas foram inferiores às médias nacionais em 2007/2008 e 2008/2009 (-1,5% e -1,7%). No 3º Ciclo, as taxas de transição/conclusão (68%, 75,7% e 75,7%) foram inferiores aos valores nacionais (-12,1%, e -9,6%, respectivamente).

As áreas das Expressões são identificadas como áreas de sucesso e o insucesso regista-se ao nível das disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Ciências Físico-Químicas.

Existe um bom clima relacional com efeitos na inclusão socioescolar dos alunos e no sucesso educativo. São aplicados os princípios da equidade e justiça, nomeadamente, na aplicação de respostas diferenciadas e adequadas às necessidades dos alunos. Para combater o insucesso escolar, criaram-se os Cursos de Educação e Formação (CEF), as turmas de Percursos Curriculares Alternativos e os Currículos Específicos Individuais. As medidas e estratégias de combate ao insucesso passam também pelos apoios educativos a prestar aos alunos em sala de aula, tutorias e oficinas no âmbito das disciplinas com taxas de insucesso mais elevadas (Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira e Físico-Química) e pelos projectos nacionais em

curso (Plano de Acção para a Matemática, Plano Nacional de Leitura e Programa Nacional de Ensino do Português).

No triénio 2006/2007, 2007/2008 e 2008/2009, no 2º Ciclo registaram-se 2 casos de abandono escolar, em 2008/2009, e no 3º Ciclo registaram-se 6, 4 e 7, respectivamente em 2006/2007, 2007/2008 e 2008/2009.

O Projecto Educativo (PE)³² tem como tema Educar para a Cidadania e valoriza as dimensões social, ecológica e pedagógica da prática educativa com a promoção de projectos diversificados, exposições e de actividades no âmbito de clubes que contribuem para a integração socioescolar dos alunos e para o reforço das relações interpessoais. Também o jornal escolar promove o envolvimento da comunidade e é um meio de comunicação lúdico-cultural do Agrupamento.

O envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação centra-se, principalmente, nas reuniões regulares, de final de período ou intercalares, para entrega de fichas de avaliação onde a participação é de 50%. A sua participação nas actividades do Plano Anual é circunstancial limitando-se à presença em alguns convívios e eventos.

1.4.1.5.2. Relações com a Comunidade Local

O Agrupamento tem parcerias e protocolos com entidades locais (Autarquia, Bombeiros Voluntários, Escola Segura, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ), Caixa de Crédito Agrícola e outras entidades que colaboram em projectos ocasionais) e estas têm contribuído para a melhoria do serviço educativo prestado, nomeadamente, no que diz respeito aos CEF (Cursos de Educação e Formação).

1.4.2. Caracterização Demográfica e Socioeconómica do concelho de Loures³³

1.4.2.1. Localização Geográfica

A escola que, neste estudo, se domina escola de Loures, localiza-se no concelho de Loures, na margem direita do Rio Tejo e na Área Metropolitana de Lisboa. Confinha com os concelhos de

³² O Projecto Educativo foi implementados na sequência da Lei de Bases nº 46/86, através do Dec. Lei da Autonomia Escolar (D.L. nº 43/89) que refere no seu preâmbulo que “A autonomia da Escola caracteriza-se na elaboração de um Projecto Educativo próprio constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da Escola e às solicitações e apoios da Comunidade em que se insere”.

³³ Fonte: Carta Educativa do Concelho de Loures.

Lisboa, a Sudeste, Vila Franca de Xira, a Leste, Arruda dos Vinhos, a Norte, Mafra, a Noroeste, Sintra, a Oeste, e Odivelas, a Sudoeste (figura 2). É constituído, actualmente por 18 freguesias distribuídas por 168 Km²: Lousa, Fanhões, Bucelas, Santo Antão do Tojal, São Julião do Tojal, Frielas, Loures, Santo António dos Cavaleiros, Apelação, Bobadela, Camarate, Moscavide, Portela, Prior Velho, Sacavém, Santa Iria de Azóia, São João da Talha e Unhos. Segundo a Carta Educativa do Concelho de Loures foram definidas três zona: Norte Rural (freguesias de Bucelas, Fanhões, Lousa, Santo Antão do Tojal e São Julião do Tojal, zona Norte Urbana (freguesias de Frielas, Loures e Santo António dos Cavaleiros) e zona Oriental (freguesias de Apelação, Bobadela, Camarate, Moscavide, Portela, Prior Velho, Sacavém, Santa Iria de Azóia, São João da Talha e Unhos).

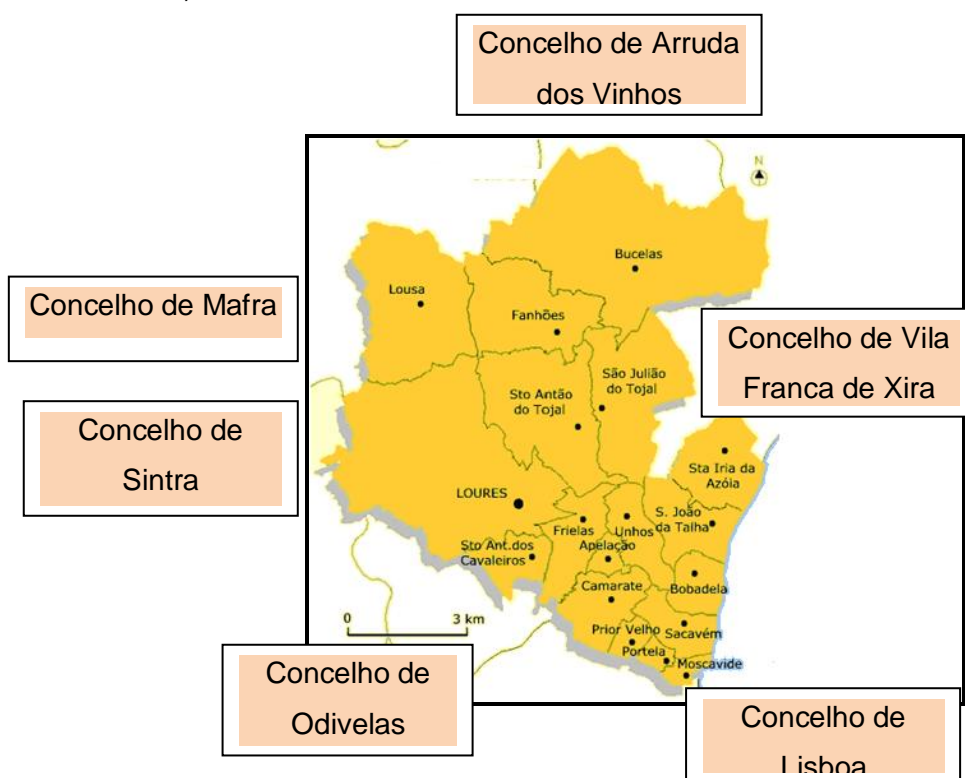


Figura 2 – Concelho de Loures

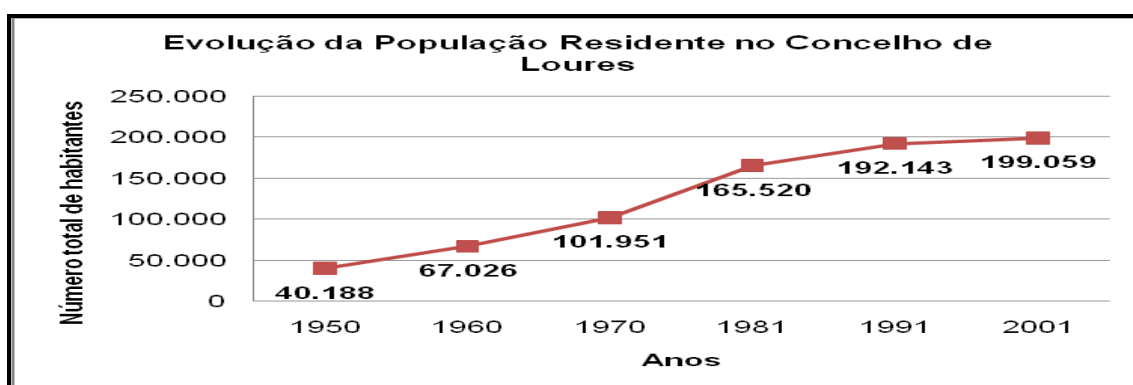
Pertence a uma área suburbana, em que muitos moradores já não vivem nem trabalham na mesma localidade e é marcada por fortes movimentos migratórios. Segundo a Carta Educativa do Concelho, em 2001, cerca de 42,65% dos residentes no concelho de Loures integravam os movimentos pendulares no caso das relações casa-trabalho. Assim, os subúrbios surgem com um modelo concentrado de expansão urbana (Barata Salgueiro, 1999:208), para a periferia, fora dos limites oficiais de uma cidade ou mesmo para além dos elementos exteriores de uma conurbação

com o propósito de se criarem espaços residenciais e industriais. Estes novos espaços periféricos representam, então, uma forma de expansão urbana, ao mesmo tempo que sustentam transformações territoriais e socioeconómicas e, segundo González Reverté (2003), relacionam-se com a cidade principal. Steinberg (2003), por sua vez, comparando o subúrbio com as áreas periurbanas, afirma que o subúrbio é mais denso, urbanizado e ocupa os espaços agrícolas e florestais de forma contínua, enquanto as áreas periurbanas apresentam um crescimento urbano descontínuo e, geralmente, ligadas a cidades antigas e vilas rurais da periferia de um centro urbano.

1.4.2.2. Análise Demográfica

Em média, a densidade populacional do concelho de Loures é de 1.186 hab/Km², sendo superior à do concelho de Mafra (186 hab/Km²). A observação do gráfico 7 permite concluir que, no concelho de Loures e, segundo os resultados dos Recenseamentos Gerais da População, a população residente evoluiu positivamente desde 1950 e foi na década de 70, do século XX, que esse crescimento foi mais significativo (67.026 habitantes em 1960 para 101.951 habitantes em 1970). É um período marcado pelo retorno de nacionais das ex-colónias e de outros locais. De acordo com a Carta Educativa do Concelho de Loures, a Taxa de Crescimento da População variou entre 1950 e 1981 na ordem dos 60% mas a partir deste ano, assistiu-se a uma forte redução na taxa de crescimento (4,8% entre 1981/1991 e 3,6% entre 1991/2001).

Gráfico 7 – Evolução da População Residente no Concelho de Loures



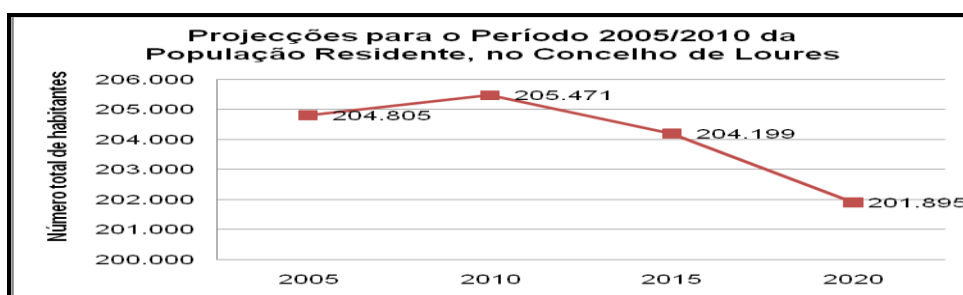
Fonte: Carta Educativa do Concelho de Loures, 2006, Volume I, Elementos fundamentais – Câmara Municipal de Loures.

Elaboração gráfica da própria.

Tendo como referência a previsão da evolução da população determinada no Programa Base do PDM (Plano Director Municipal) para o período 2005/2020 (gráfico 8) verifica-se uma tendência

para o decréscimo da população a partir de 2010. Contudo, é preciso contar com o acréscimo ou decréscimo populacional, fruto da dinâmica populacional que se vier a realizar em cada uma das freguesias.

Gráfico 8 – Projeções para o Período 2005/2020 da População Residente, no Concelho de Loures



Fonte: Município de Loures, Direcção de Projecto do Plano Director Municipal (DPPDM).
Elaboração gráfica da própria.

A população residente, no concelho de Loures, por grupos etários e sexo (tabela 7) revela que um pouco mais de metade da população tem entre 25-64 anos e que a diferença entre o grupo etário dos 0-14 anos e 65 e mais anos apresenta algumas diferenças, quando se consideram ambos os sexos ou cada um deles isoladamente. Por outras palavras, quando se atenta em ambos os sexos, ambas as classes registam a mesma percentagem, 16%, embora em termos absolutos existam mais idosos do que jovens, no sexo masculino há ligeiramente mais jovens do que idosos e no sexo feminino há ligeiramente mais idosos do que jovens. Pode-se, por um lado, registar que cerca de metade da população encontra-se em idade activa (57% no total de homens e mulheres) e aproximadamente 32% da população (no total de homens e mulheres) são jovens e idosos, resultando num índice de renovação da população em idade de trabalhar, em 2009, de 92,4%. Por outro lado, verifica-se a tendência para o envelhecimento da população, principalmente das mulheres, onde o grupo etário de 65 e mais anos é 3% superior ao grupo etário dos 0-14 anos. Segundo o INE, em 2009, o índice de envelhecimento era de 101,6%, portanto mais elevado do que no concelho de Mafra (96,0%). Neste mesmo ano, o índice de dependência de idosos era de 23,6%, e em 2008 o índice de dependência de jovens de 22,9%, ou seja, ambos mais baixos do que no concelho de Mafra, respectivamente de 26,9% para os idosos e 27,6% para os jovens. Ainda segundo a tabela 7, regista-se que a população do sexo masculino, 94182, é ligeiramente inferior à população do sexo feminino, 99448, ou seja, 49% são homens e 51% são mulheres,

contrariamente ao registado no concelho de Mafra onde 51% são homens e 49% são mulheres.

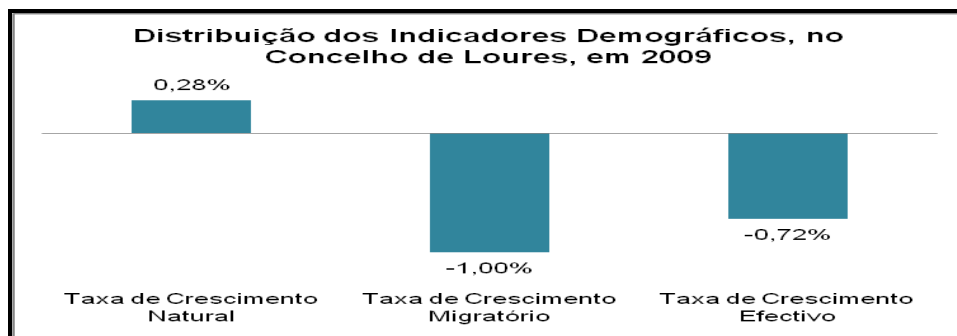
Tabela 7 - População Residente no Concelho de Loures, Sexo e Grupo Etário, em 2009

Sexo	Grupo Etário	Frequência absoluta	Frequência relativa
HM	Total	19 3630	100%
	0-14	30 675	16%
	15-24	20 525	11%
	25-64	111 265	57%
	65 e mais	31 165	16%
H	Total	94 182	100%
	0-14	15 675	17%
	15-24	10 340	11%
	25-64	54 426	58%
	65 e mais	13 741	15%
M	Total	99 448	100%
	0-14	15 000	15%
	15-24	10 185	10%
	25-64	56 839	57%
	65 e mais	17 424	18%

Fonte: INE, Estimativas Anuais da População Residente

De acordo com o gráfico 9, a Taxa de Crescimento Migratório é negativa (-1%) e a Taxa de Crescimento Natural é positiva, embora fraca, (0,28%) e contribuíram para que Taxa de Crescimento Efectivo fosse negativa (-0,72%). Desta forma a variação da população foi negativa.

Gráfico 9 – Distribuição dos Indicadores Demográficos, no Concelho de Loures, em 2009

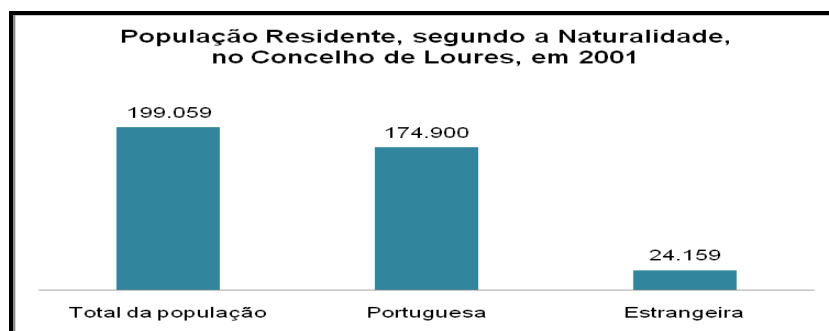


Fonte: INE, Indicadores Demográficos, 2009³⁴.
Elaboração gráfica da própria

1.4.2.3. População Estrangeira

Os dados constantes do gráfico 10 reportam ao ano dos Censos de 2001 e, por esse motivo, não incluem os processos migratórios mais recentes, como é o caso dos Brasileiros e dos imigrantes oriundos da Europa de Leste.

Gráfico 10 – População Residente, segundo a Naturalidade no Concelho de Loures, em 2001



Fonte: INE, Censos de 2001.
Elaboração gráfica da própria

Em 2009, residiam 20.460³⁵ estrangeiros no concelho de Loures. Como se pode observar no gráfico 11, a maioria da população estrangeira é proveniente de África, principalmente de Cabo

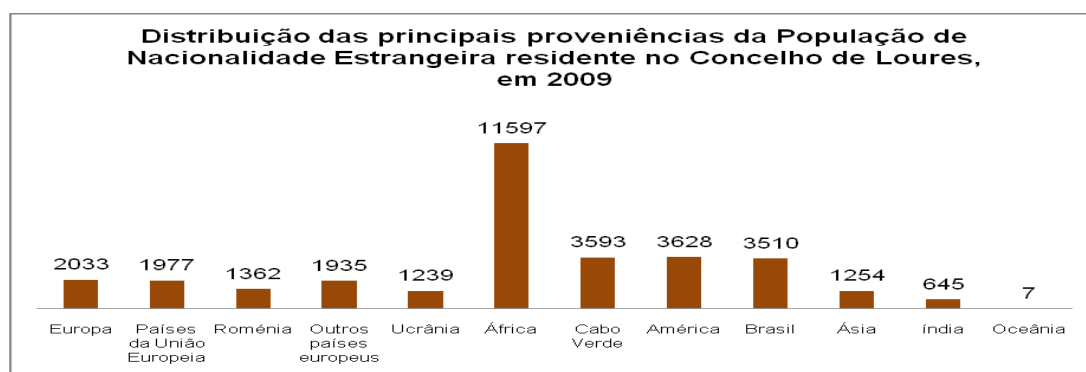
³⁴ Fonte: disponível em

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3

³⁵ Quatro deles eram considerados apátridas e dois desconhecidos.

Verde. Nos outros países europeus estão contidos os países da Europa de Leste³⁶ e os cidadãos Romenos, embora no gráfico estejam incluídos nos países da União Europeia, eram, em 2009, os mais representados no concelho de Loures, tal como os brasileiros da América e os indianos da Ásia. Por ordem decrescente, de proveniência da população de nacionalidade estrangeira, surgem em primeiro lugar os Cabo-Verdianos (3593), seguidos dos Guineenses (2561), São-Tomenses (2466), Angolanos (2429), Romenos (1362), Ucrânicos (1239), Indianos (645), Moldavos (542), Chineses (344) e Moçambicanos (249).

Gráfico 11 – Distribuição das principais proveniências da População de Nacionalidade Estrangeira residente no Concelho de Loures, em 2009



Fonte: SEF
Elaboração gráfica da própria.

1.4.2.4. Actividade Económica³⁷

Como já foi referido anteriormente, o desenvolvimento socioeconómico de uma região deve considerar a análise da estrutura de habilitações e qualificações da sua população.

Segundo o INE, relativamente à Taxa Bruta de Escolarização verifica-se que, tanto no Ensino Básico como no Ensino Secundário, no concelho de Loures, as taxas são inferiores àquelas que se registam na Grande Lisboa. Comparativamente ao concelho de Mafra, regista-se que a proporção da população residente que está a frequentar o Ensino Secundário, relativamente ao total da população residente do grupo etário correspondente às idades normais de frequência

³⁶ Os países da Europa de Leste membros da UE foram incluídos nos países da União Europeia.

³⁷ Fonte: Rede Social no Concelho de Loures, Pré-Diagnóstico, Junho de 2004, Câmara Municipal de Loures.

desse grau de ensino, é inferior, ou seja 75,5% no concelho de Loures e 84% no concelho de Mafra (tabela 8).

Tabela 8 – Taxa Bruta de Escolarização no Concelho de Loures e na Grande Lisboa, em 2007/2008

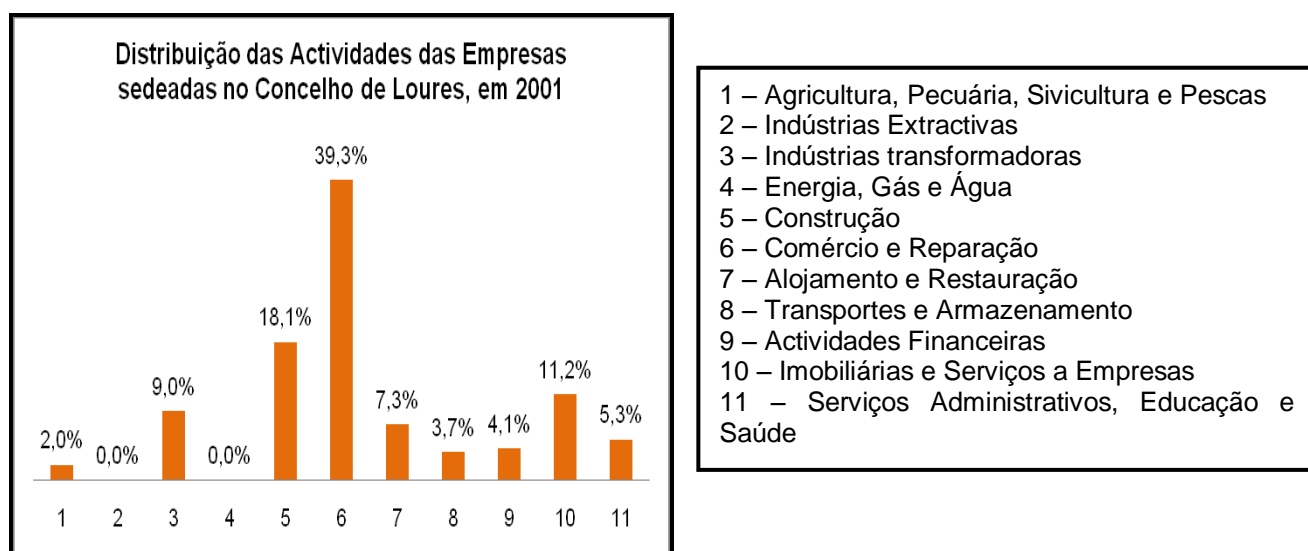
	Taxa bruta de escolarização no ensino básico	Taxa bruta de escolarização no ensino secundário	Taxa bruta de escolarização no ensino superior*
Concelho de Loures	116,3	75,5	-
Grande Lisboa	123,1%	115,3%	50,4%

Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

* Min. da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Quanto aos sectores de actividade das empresas do concelho de Loures (gráfico 12), regista-se que as empresas pertencentes ao sector terciário se destacam. Em segundo lugar surgem as empresas pertencentes ao sector secundário e o sector primário tem uma representação muito fraca.

Gráfico 12 – Distribuição das Actividades das Empresas sedeadas no Concelho de Loures, em 2001



Fonte: Rede Social no Concelho de Loures, Pré-Diagnóstico, Junho de 2004, Câmara Municipal de Loures.
Elaboração gráfica da própria.

Observando o número de trabalhadores por conta de outrem, segundo o sector de actividade (CAE-Rev. 3) e o sexo, em 2008 (tabela 9), regista-se um menor peso do sector primário, 156 trabalhadores, de ambos os sexos, e maioritariamente do sexo masculino (62%). Seguem-se os trabalhadores do sector secundário, 13 232, que são principalmente homens (77%) e destacam-se os trabalhadores do sector terciário, 26 977, que também são sobretudo homens (59%), embora a taxa se apresente mais equilibrada relativamente àquela das mulheres (41%).

Tabela 9 – Trabalhadores por conta de outrem, segundo o Sector de Actividade (CAE-Rev.3) e o Sexo, no Concelho de Loures, em 2008

Concelho de Loures	Total			Primário (CAE:A)			Secundário (CAE: B-F)			Terciário (CAE:G-U)		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
	40 365	26 158	14 207	156	97	59	13 232	10 125	3 107	26 977	15 936	11 041

Fonte: INE, Anuário Estatístico da Região de Lisboa, 2009.

1.4.2.5 Caracterização da Escola de Loures³⁸

É sede de um Agrupamento de Escolas localizado no concelho de Loures, com Segundo e Terceiro Ciclos e serve quatro freguesias (duas urbanas e duas rurais). No ano lectivo 2009/2010, havia 720 alunos: 367 no 2º Ciclo (16 turmas, incluindo 1 de Percurso Curricular Alternativo - PCA - e outra com Ensino Articulado da Música - EAM) e 353 no 3º Ciclo (15 turmas, incluindo 2 dos Cursos de Educação e Formação - CEF).

Os Pais/Encarregados de Educação do Agrupamento de Escolas são provenientes de 34 nacionalidades e predominam as famílias provenientes de países africanos, do Brasil e da Europa de Leste. A maioria deles tem como habilitações académicas o Ensino Básico (57%), o Ensino Secundário (26%) e Habilitação Superior (17%).

A maioria dos Pais/Encarregados de Educação desenvolve uma actividade profissional no sector terciário (comércio e serviços).

³⁸ Fontes consultadas: Avaliação externa das Escolas, Relatório de escola, Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE, Maio de 2010 e Projecto Educativo de Escola.

Em todo o Agrupamento de Escolas existem 165 docentes, em que 75,1% pertence ao quadro de Agrupamento. Apenas 24,6% dos professores leccionam no Agrupamento pela primeira vez, principalmente na escola onde se realizou o estudo (2º e 3º Ciclos).

1.4.2.5.1. Sucesso escolar

No 6º ano, em Língua Portuguesa, houve um decréscimo nos resultados da Prova de Aferição e na disciplina de Matemática os resultados aproximaram-se da média nacional. Nos exames do 9º ano, na disciplina de Língua Portuguesa, verificaram-se resultados sempre superiores aos resultados nacionais e na disciplina de Matemática registaram-se resultados superiores aos valores nacionais, nos últimos dois anos. No triénio 2006/2007, 2007/2008 e 2008/2009, as taxas de transição/conclusão do 2º Ciclo sofreram algumas variações (89,3%, 80,4% e 87,2%, respectivamente). Em 2006/2007, situaram-se acima da média nacional, não acontecendo o mesmo nos dois anos seguintes. No 3º Ciclo, as taxas de transição/conclusão foram sempre superiores à média nacional embora tenham diminuído ligeiramente (90,7%, 89,2% e 88,5%).

O mérito e a excelência dos alunos são visivelmente reconhecidos. As relações interpessoais facilitam o bom clima educativo e a prática de uma cultura de inclusão cria uma igualdade de oportunidades para todos os que frequentam este Agrupamento. A análise sistemática dos resultados escolares tem conduzido ao desenvolvimento de estratégias que contribuem para a melhoria dos resultados escolares e para o sucesso. Estas passam, por um lado, pela sinalização precoce dos casos de absentismo, pela oferta formativa diversificada (Cursos de Educação e Formação – CEF, turmas de Percursos Curriculares Alternativos – PCA, Currículos de Transição para a Vida Activa, Curso de Educação e Formação de Adultos, diferenciação pedagógica, embora esta ainda não seja uma prática generalizada, apoios a diferentes disciplinas, oficinas, tutorias, Português Língua Não Materna, SOS Matemática, Desporto Escolar com uma vertente adaptada a crianças com Necessidades Educativas Especiais – NEE, Ateliers de Artes e o Cid@Net – Centro de Inclusão Digital) e, por outro lado, pelo envolvimento e responsabilização dos alunos nas actividades e projectos do Agrupamento. A vertente do associativismo tem sido amplamente implementada.

A taxa de abandono escolar diminuiu nos 2º e 3º Ciclos, ao longo do triénio 2006/2007, 2007/2008 e 2008/2009 (2,2% e 2,0%, respectivamente) e atingiu valores “residuais” em 2008/2009.

O Projecto Educativo (PE) tem como tema aglutinador Escola Mobilizadora de Saberes e Parcerias. O Agrupamento valoriza a integração de componentes culturais, sociais e artísticas nas actividades de enriquecimento curricular, nos projectos, nos clubes e nas visitas de estudo. Na

Escola-Sede faz-se rádio e redige-se o jornal escolar.

Os pais são incentivados a participar nas actividades do Plano Anual de Actividades, nomeadamente, em exposições, visitas de estudo, festas e comemorações de efemérides. A Câmara Municipal de Loures participa de forma activa com o Agrupamento e existe também um relacionamento próximo com as Juntas de Freguesia em que estão inseridas as escolas do Agrupamento, que são parceiras no desenvolvimento de projectos. O Agrupamento integra o Conselho Local de Acção Social (CLAS) de Loures pelo trabalho que tem desenvolvido na área da inclusão.

1.4.2.5.2. Relações com a Comunidade Local

O Agrupamento tem parcerias e protocolos com entidades locais e regionais (ACIME e o Programa Escolhas, Biblioteca Municipal José Saramago, Conservatório de Música D. Dinis, Escola Superior de Educação, Universidade Lusófona, Faculdade de Letras, e Universidade Atlântica) que, para além de proporcionarem apoio técnico, constituem-se também como estratégias para a valorização do sucesso educativo, da inclusão e integração socioescolar, por forma a assegurar a igualdade de oportunidades a todos os alunos.

1.4.3. Análise SWOT relativamente às Escolas do Estudo³⁹

O termo SWOT é uma sigla oriunda do idioma inglês e é um acrónimo de Forças (**S**trengths), Fraquezas (**W**eaknesses), Oportunidades (**O**pportunities) e Ameaças (**T**hreats). Esta análise é realizada, sempre que possível, em relação às escolas do estudo, as Escolas Sede dos Agrupamentos de Escolas, tendo como base os Relatórios da Avaliação Externa efectuada a cada Agrupamento. Apresenta-se, na tabela 10, uma selecção das vantagens e desvantagens internas inerentes a cada uma das escolas do estudo (pontos fortes e pontos fracos) e das condições de desenvolvimento das suas actividades, relacionadas com factores externos (oportunidades e constrangimentos).

³⁹ Fonte consultada: Avaliação externa das Escolas, Relatório de escola, Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE.

Tabela 10 – Análise SWOT relativamente às Escolas do Estudo

	Pontos fortes	Pontos fracos	Oportunidades	Constrangimentos
Escola de Mafra	<p>→ Existência de um bom clima relacional com reflexos na integração socioescolar.</p> <p>→ Trabalho conjunto entre os Serviços de Psicologia e Orientação e o núcleo de Educação Especial que permite prevenir o abandono escolar e o insucesso.</p> <p>→ Oferta educativa e formativa organizada para responder às necessidades dos alunos e das famílias.</p>	<p>→ Resultados escolares obtidos pelos alunos, particularmente, nas Provas de Aferição do 6º ano em Língua Portuguesa e em Matemática.</p> <p>→ Falta de participação dos alunos na elaboração de documentos orientadores de acção educativa, como forma de os responsabilizar no funcionamento da escola.</p> <p>→ Inexistência de um processo de autoavaliação consolidado.</p>	<p>→ Desenvolvimento de parcerias e protocolos para propiciar a diversificação da formação profissional dos alunos e a realização de estágios profissionais.</p>	<p>→ A degradação de alguns espaços e a carência de salas de aulas e com um mínimo de conforto e adequação.</p> <p>→ Os espaços interiores e exteriores não cumprem as condições exigíveis à circulação de pessoas com mobilidade condicionada.</p>
Escola de Loures	<p>→ Evolução das taxas de transição dos alunos do 8º e 9º anos e o desempenho nos exames do 9º ano, na disciplina de Língua Portuguesa, com superação regular das classificações médias nacionais.</p> <p>→ Diminuição do abandono escolar.</p> <p>→ Desenvolvimento de um trabalho de articulação curricular intradepartamental e a</p>	<p>→ Decréscimo dos resultados das Provas de Aferição do 6º ano de Língua Portuguesa.</p> <p>→ Gestão vertical do currículo nos diferentes ciclos de ensino.</p> <p>→ Diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula.</p> <p>→ Falta de inclusão do planeamento das Áreas Curriculares Não Disciplinares nos documentos</p>	<p>→ Integração de mais três bibliotecas do Agrupamento na Rede de Bibliotecas Escolares para aumentar as actividades desenvolvidas no âmbito da literacia.</p>	<p>→ Inexistência de um pavilhão gimnodesportivo para a prática da Educação Física.</p>

	<p>sequencialidade das aprendizagens.</p> <p>→ Eficácia dos Planos de Recuperação no 3º Ciclo .</p> <p>→ Coerência e articulação dos documentos estruturantes de objectivos, metas e linhas de orientação.</p> <p>→ Cultura de inclusão socioescolar e oferta formativa diversificada.</p> <p>→ Existência de um bom clima educativo.</p> <p>→ Existência de parcerias sólidas e de projectos diversificados.</p>	e orientação educativa.		
--	---	-------------------------	--	--

2. Tratamento e Análise dos Inquéritos

Os dados dos questionários foram objecto de análise estatística descritiva, baseada na descrição tabular (tabelas de frequências), em gráficos descritivos (de colunas e de barras) e, em algumas situações, na descrição paramétrica (média e moda). Foi utilizado o programa Excel e as suas ferramentas de análise.

De salientar que, em todos os tipos de questionários (Alunos, Encarregados de Educação e Docentes), não foram utilizados todos os resultados que deles constavam e privilegiaram-se as questões que estabeleciam uma melhor ligação ao Estado da Arte apresentada inicialmente.

Este estudo considera quatro dimensões na problemática do desempenho / integração escolar de jovens, a saber:

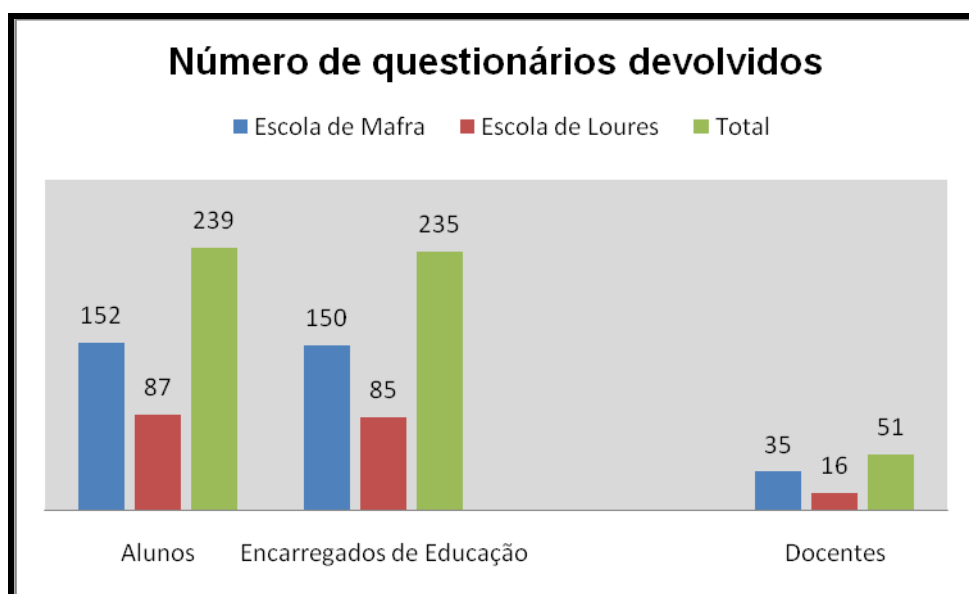
- Ligados aos próprios jovens: características individuais dos alunos, constrangimentos estruturais no capital social de carácter étnico, integração escolar, práticas e estilos de vida dos jovens e motivação /mobilização dos alunos.
- Ligados ao encarregado de educação: perfil demográfico e origem geográfica, constrangimentos estruturais no capital social de carácter étnico, estatuto socioeconómico da família, recursos económicos e culturais da família, coesão e inclusão social, relativa às formas quotidianas de interacção social e envolvimento dos pais com a educação dos filhos.
- Ligados à escola: perfil demográfico dos docentes, ambiente educativo e processo de ensino-aprendizagem.
- Ligados à comunidade local e percepções: percepção dos territórios pelos docentes, qualidade de vida e percepção dos territórios pelos encarregados de educação com *background* imigrante.

NÚMERO TOTAL DE INQUIRIDOS

Apesar do mesmo número de questionários ter sido entregue nas duas escolas, a Escola de Mafra devolveu um maior número deles, em relação aos diferentes actores inquiridos: Alunos,

Encarregados de Educação e Docentes, como se pode corroborar no gráfico I.⁴⁰

Gráfico I – Número de questionários devolvidos



2.1. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

2.1.1. Características Individuais dos Alunos

O questionário destinado aos alunos abrangeu jovens do 5º ao 9º ano de escolaridade. Os alunos constituem o universo de análise desta pesquisa e a população alvo, um pequeno grupo de filhos de imigrantes da Europa de Leste.

Esta análise relativa às características individuais dos alunos está dividida em quatro partes: agregado familiar, perfil demográfico e origem dos alunos, naturalidade e nacionalidade e ano de escolaridade.

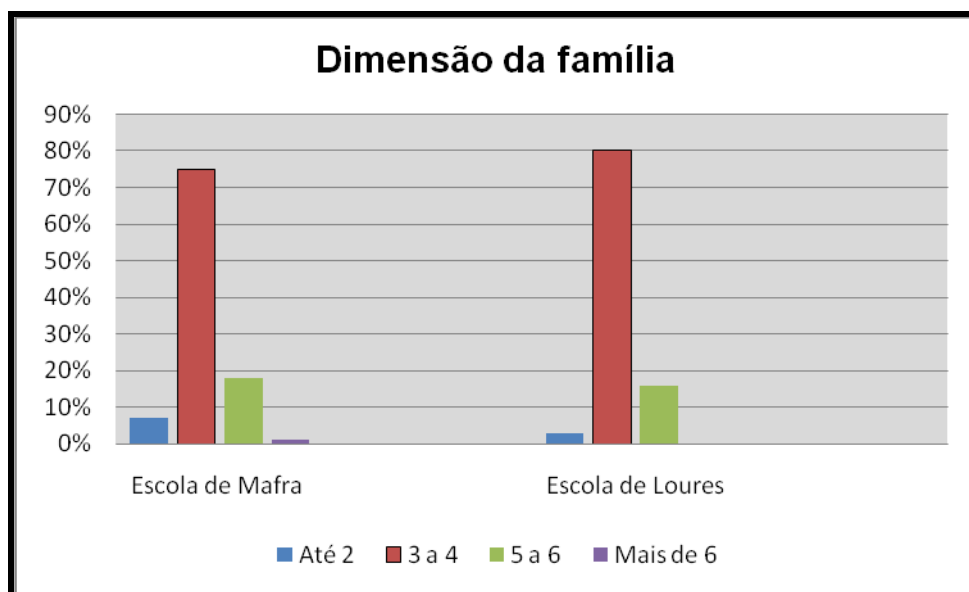
2.1.1.1. Agregado Familiar

O agregado familiar é segundo vários estudos, a unidade de análise mais importante a considerar

⁴⁰ Contudo, dos 150 encarregados de educação que responderam ao questionário, na escola de Mafra, 2 deles, 1 a partir da questão número 2 e outro a partir da questão número 14, deixaram de o fazer. Também na escola de Loures, dos 85 encarregados de educação iniciais, 1 deixou de responder a partir da questão 6. Relativamente aos alunos, na escola de Mafra, 1 deixou de responder a partir da questão n.º 28.

em temas relacionados com o desempenho escolar de crianças e jovens. Foi considerado como agregado familiar todo o grupo de pessoas, ligadas ou não por laços de parentesco, que vivam na mesma casa e compartilhem as despesas com a mesma.

Gráfico II – Dimensão da família



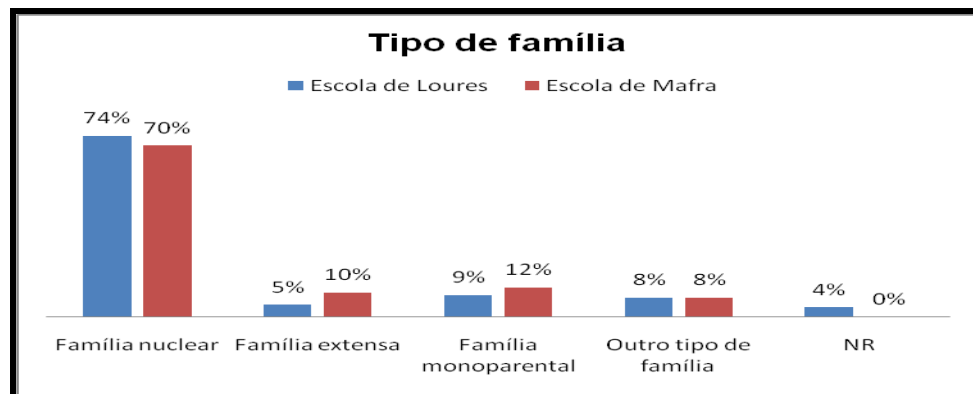
Na amostra relativa aos alunos, gráfico II, verifica-se que mais de 70% dos inquiridos, em cada uma das escolas, possui um agregado familiar constituído por três ou quatro pessoas, respectivamente 75% na escola de Mafra e 80% na escola de Loures. Os encarregados de educação aqui considerados são os indivíduos responsáveis pelos seus educandos perante a Escola, não tendo que ser necessariamente os seus progenitores.⁴¹

Num estudo intitulado “Trends in households in the European Union: 1995-2025”, o Eurostat refere que o agregado familiar na Europa aponta para diversas tendências: mais e mais pequenos. Ainda segundo este estudo, a dimensão média do agregado familiar será menor do que a dimensão actual - de 2,4 na Europa dos Quinze estima-se que passe para 2,2 no ano 2025. Um agregado familiar maior caracteriza países como a Grécia, Irlanda Itália, Portugal e Espanha. Pensa-se que

⁴¹ Esta definição segue as atribuições do Decreto-Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro (Estatuto do aluno do Ensino não Superior) e do Despacho n.º 14 026/2007, de 3 de Julho, que concretiza o conceito de Encarregado de Educação.

na base desta tendência estão factores económicos, onde o nível de vida não incentiva as famílias numerosas e factores sociais como as formas alternativas de diferentes tipos de famílias.

Gráfico III – Tipo de família

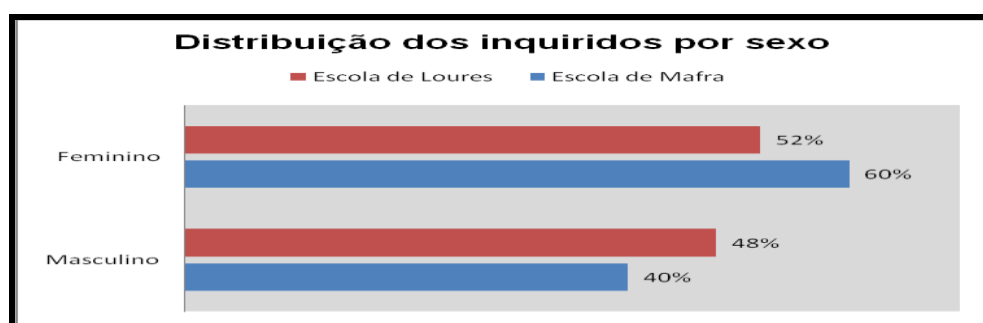


No gráfico III verifica-se que em ambas as escolas predomina a família nuclear⁴², respectivamente 74% na escola de Loures e 70% na escola de Mafra. Observa-se ainda que na escola de Mafra a família extensa e a família monoparental encontram-se mais representadas.

2.1.1.2. Perfil Demográfico e Origem dos alunos

2.1.1.2.1. Sexo

Gráfico IV – Distribuição dos inquiridos por sexo



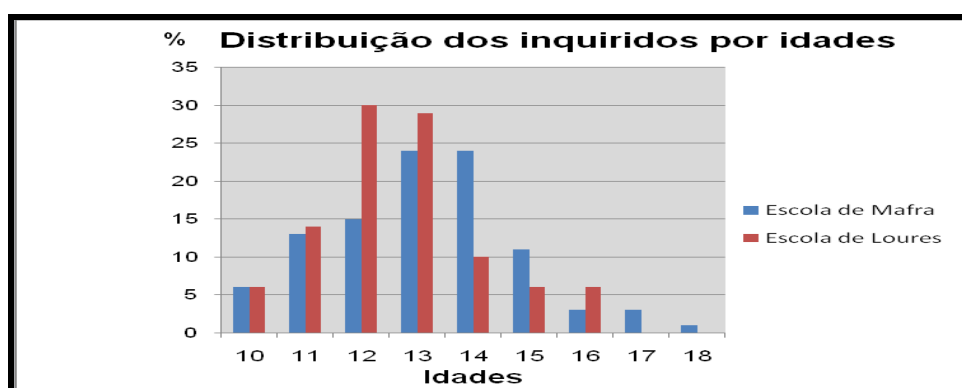
⁴² Entende-se por família nuclear aquela que é composta pelos progenitores e respectivos filhos biológicos ou adoptados; família extensa composta pelos elementos referidos anteriormente e outros familiares; família monoparental composta pelo pai ou pela mãe e pelos filhos e outro tipo de família aquela cuja estrutura difere das famílias mencionadas anteriormente.

A escola de Loures é constituída por uma amostra de 87 alunos, sendo 42 do sexo masculino (48%) e 45 (52%) do sexo feminino. Na escola de Mafra responderam ao inquérito 152 alunos, sendo 61 do sexo masculino (40%) e 91 do sexo feminino (60%). Estes números revelam que há um maior equilíbrio entre rapazes e raparigas na escola de Loures embora o sexo feminino esteja mais representado. Também na escola de Mafra, os elementos do sexo feminino superam os do sexo masculino. Em termos percentuais, verifica-se que relativamente ao sexo feminino a escola de Mafra supera a escola de Loures, mas em relação ao sexo masculino, a escola de Loures revela uma vantagem (gráfico IV).

2.1.1.2.2. Idade

A idade dos alunos que responderam ao inquérito varia entre os 10 e os 18 anos⁴³ com uma preponderância de alunos com 13 (24%) e 14 anos (24%) na escola de Mafra e 12 (30%) e 13 anos (29%) na escola de Loures (gráfico V).

Gráfico V – Distribuição dos inquiridos por idades



Escola de Mafra:
Média de idades = 12,95 anos
Moda = 13 anos

Escola de Loures
Média de idades = 12,5 anos
Moda = 12 anos

Para operacionalizar o tratamento estatístico dos dados, optou-se por dividir a amostra por 3 gru-

⁴³ De acordo com a legislação actual em vigor (Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto), o aluno tem de frequentar a escola até obter o «diploma de curso conferente de nível secundário da educação; ou, independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que perfaça 18 anos». Os alunos que, no ano lectivo 2009-2010, frequentaram até ao sétimo ano de escolaridade, inclusive, são já abrangidos por estas medidas. No entanto, os alunos que se matricularam no oitavo ano e anos seguintes estão ainda sujeitos ao regime anterior, de escolaridade obrigatória até aos 15 anos de idade.

pos etários, coincidindo, grosso modo, com os dois ciclos do ensino básico (2º e 3º ciclos) existentes nas escolas do estudo, tal como se pode observar no quadro I. O grupo etário dos 13 aos 15 anos reuniu a maioria dos alunos na escola de Mafra (88%), enquanto a escola de Loures revelou uma distribuição mais ou menos equilibrada entre o grupo etário até aos 12 anos (45%) e dos 13 aos 15 anos (49%).

Quadro I - Distribuição dos inquiridos por grupos de idades

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
Grupo etário	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências absolutas	Frequências relativas
Até 12 anos	9	6%	39	45%
Dos 13 aos 15 anos	133	88%	43	49%
Mais de 15 anos	10	7%	5	6%
Total	152	100%	87	100%

2.1.1.3. Naturalidade e Nacionalidade

Como se pode observar nos quadros II e III, o número de alunos inquiridos de naturalidade estrangeira (18 na escola de Mafra e 22 na escola de Loures) é superior ao número de alunos de nacionalidade estrangeira (16 na escola de Mafra e 16 na escola de Loures). Saliente-se que na escola de Loures, esta diferença corresponde a alunos que nasceram nos PALOP mas que entretanto já têm nacionalidade portuguesa o mesmo acontecendo com alunos da escola de Mafra, mas menos, e 1 aluno que nasceu no Brasil. Em cada uma das escolas, também há um aluno que nasceu fora do país (Europa) provavelmente fruto da emigração realizada pelos seus progenitores que entretanto regressaram a Portugal. Contudo, nas duas escolas, todos os alunos que nasceram em países da Europa de Leste têm a nacionalidade correspondente ao país de nascimento.

Segundo o Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas da escola de Loures, 2006/2009, existiam cerca de 7% de alunos cuja Língua Materna é o Crioulo e 2% com outras. A maioria dos alunos (91%) apresentava como primeira língua o Português. Referindo-se à escola do estudo pode ainda ler-se no Projecto Educativo que “o concelho onde está implementada tem vindo a

sofrer um aumento demográfico causado pela fixação de populações vindas dos PALOP e de outras zonas do país que provocaram alterações nas estruturas locais”. Assim se compreende porque é que esta escola inclui na sua amostra mais alunos com a nacionalidade de países africanos (7) relativamente à escola de Mafra (apenas registou 1). No entanto, esta escola inclui na sua amostra de alunos, 5 jovens com nacionalidade brasileira e 1 aluno com nacionalidade chinesa. A existência de 5 alunos com nacionalidade brasileira pode entender-se pelo facto do Brasil constituir o país de onde eram provenientes a maioria dos estrangeiros em 2001, no concelho de Mafra (INE, Censos de 2001) e ainda em 2009 (SEF).

Quadro II - Distribuição dos inquiridos por países

Países	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências absolutas	Frequências relativas
Angola	0	0%	2	2%
Bélgica	0	0%	1	1%
Brasil	6	4%	0	0%
China	1	1%	0	0%
Cabo Verde	0	0%	7	8%
França	1	1%	0	0%
Guiné-Bissau	0	0%	1	1%
Moldávia	3	2%	6	7%
Portugal	134	88%	65	75%
Roménia	3	2%	0	0%
São Tomé e Príncipe	1	1%	2	2%
Ucrânia	3	2%	3	3%
Total	152	100%	87	100%

Quadro III - Distribuição dos inquiridos por nacionalidade

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências absolutas	Frequências relativas
Angolana	0	0	2	2%
Brasileira	5	3%	0	0%
Chinesa	1	1%	0	0%
Cabo-verdiana	0	0	2	2%
Guineense	0	0	1	1%
Moldava	3	2%	6	7%
Romena	3	2%	0	0%
S. Tomense	1	1%	2	2%
Portuguesa	136	89%	71	82%
Ucraniana	3	2%	3	3%
Total	152	100%	87	100%

Apesar dos diferentes grupos de nacionalidades apresentarem diversidades culturais específicas, por questões de operacionalização dos dados, foram considerados 3 grupos de nacionalidades principais com a seguinte designação: Alunos Portugueses, Alunos Imigrantes da Europa de Leste e Outros Alunos de Origem Imigrante (quadro IV).

No universo deste estudo, os alunos imigrantes da Europa de Leste são moldavos, romenos e ucranianos. Regista-se que, nas duas escolas, o número destes alunos é igual a 9, mas na escola de Loures não existem na amostra alunos romenos.

No grupo Outros alunos de Origem Imigrante estão incluídos todos os alunos com nacionalidade estrangeira (excluindo a Europa de Leste) ou quando pelo menos um dos pais tem nacionalidade estrangeira.

Quadro IV - Distribuição dos inquiridos por Grupos de Nacionalidades

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências absolutas	Frequências relativas
Alunos Portugueses	133	88%	64	74%
Alunos Imigrantes da Europa de Leste	9	6%	9	10%
Outros Alunos de Origem Imigrante	10	7%	14	16%
Total	152	100%	87	100%

2.1.1.4. Ano de escolaridade

No quadro V pode-se verificar que, no ano lectivo 2008/2009, mais de metade dos respondentes, da escola de Mafra, frequentava o 7º ano de escolaridade (38%), seguindo-se o 8º ano (23%). Na escola de Loures, a maioria dos alunos da amostra dividiam-se pelo 6º ano e 7º ano, respectivamente 37% e 31%.

Quadro V - Distribuição dos inquiridos por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências absolutas	Frequências relativas
5º ano	21	14%	12	14%
6º ano	13	9%	32	37%
7º ano	57	38%	27	31%
8º ano	34	23%	11	13%
9º ano	24	16%	5	6%
Não respondeu	2	1%	0	0%
Total	151	100%	87	100%

2.1.2. Constrangimentos estruturais no capital social de carácter étnico

Como já foi referido anteriormente, a definição neste estudo de Aluno com *background* imigrante baseia-se na nacionalidade estrangeira, ou quando, pelo menos, um dos pais tem nacionalidade estrangeira. Contudo, convém referir que os alunos de segunda geração são mais significativos na amostra da escola de Loures e que não existem, em ambas as escolas, alunos da Europa de Leste de segunda geração dado o carácter recente desta imigração para Portugal.

Esta análise relativa aos constrangimentos estruturais no capital social de carácter étnico está dividida em quatro partes: número de anos que estuda em Portugal, competências linguísticas relativamente à Língua Portuguesa, língua falada em contexto familiar e dificuldades sentidas, no início, na Escola Portuguesa.

2.1.2.1. Número de anos que estuda em Portugal

Relativamente ao número de anos que o aluno estuda em Portugal (quadro VI), foram apenas considerados os alunos de primeira geração, aqueles que nasceram no estrangeiro e, portanto, com menos hipóteses de terem um percurso escolar já todo feito em Portugal. Na escola de Mafra a maioria dos alunos da Europa de Leste (6/66%) declarou que estuda em Portugal entre 2 e mais de 6 anos, ou seja, 33% entre 2 e 5 anos e outros 33% há mais de 6 anos. Comparativamente aos alunos pertencentes ao grupo de Outros Alunos de Origem Imigrante, os alunos da Europa de Leste estudam, de uma forma geral, há menos tempo em Portugal, já que 4/57% dos alunos pertencentes ao grupo de Outros Alunos de Origem Imigrante estudam em Portugal há mais de 6 anos ou sempre estudaram em Portugal. Na escola de Loures a maioria dos alunos da Europa de

Leste (6/67%) declarou que estuda em Portugal entre 2 e 5 anos, portanto estão há menos tempo a estudar em Portugal comparativamente aos alunos da Europa de Leste na escola de Mafra. Estabelecendo a comparação com os alunos pertencentes ao grupo de Outros Alunos de Origem Imigrante, os alunos da Europa de Leste estudam, de uma forma geral, há menos tempo em Portugal, já que 3/50% dos alunos pertencentes ao grupo de Outros Alunos de Origem Imigrante estuda em Portugal há mais de 6 anos ou sempre estudou em Portugal.

Quadro VI – Número de anos que o aluno estuda em Portugal

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
Grupos de nacionalidades	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências absolutas	Frequências relativas
Alunos Imigrantes da Europa de Leste				
Menos de 1 ano	0	0%	0	0%
1 ano	2	22%	0	0%
Entre 2 e 5 anos	3	33%	6	67%
Há mais de 6 anos	3	33%	2	22%
Sempre estudou em Portugal	1	11%	1	11%
Total	9	100%	9	100%
Outros Alunos de Origem imigrante				
Menos de 1 ano	1	14%	0	0%
1 ano	2	29%	1	17%
Entre 2 e 5 anos	0	0%	2	33%
Há mais de 6 anos	1	14%	1	17%
Sempre estudou em Portugal	3	43%	2	33%
Total	7	100%	6	100%

2.1.2.2. Competências linguísticas relativamente à Língua Portuguesa

Foram apenas considerados os alunos de primeira geração, aqueles que nasceram no estrangeiro. Todos os alunos falam e entendem o Português, em ambas as escolas. Contudo, relativamente à competência de escrita (Quadro VII), 6/67% dos alunos, da Europa de Leste, da escola de Loures refere que escreve correctamente em Português e 5/56% dos alunos da escola de Mafra refere que escreve mais ou menos. Quando comparados com os alunos pertencentes ao grupo de nacionalidade Outros Alunos de Origem Imigrante, regista-se que os alunos de Loures, da Europa de Leste, estão em vantagem, uma vez que dos Outros Alunos de Origem Imigrante apenas 2/33% refere que escreve correctamente o Português. Também os alunos da Europa de

Leste da escola de Mafra, percebem de forma vantajosa que escrevem mais ou menos o Português, tal como 3/60% dos seus pares de Outros Alunos de Origem Imigrante o referem. No entanto, neste último grupo 2 alunos não responderam à pergunta.

Quadro VII - Competência de escrita

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures	
	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas
Alunos Imigrantes da Europa de Leste					
Correctamente	4	44%	44%	6	67%
Mais ou menos	5	56%	56%	3	33%
Mal	0	0%	0%	0	0%
NR	0	0%	0%	0	0%
Total	9	100%	100%	9	100%
Outros Alunos de Origem Imigrante					
Correctamente	2	29%	40%	2	33%
Mais ou menos	3	43%	60%	4	67%
Mal	0	0%	0%	0	0%
NR	2	29%	-	0	0%
Total	7	100%	100%	6	100%

Quanto à habilidade cognitiva de competência de leitura (Quadro VIII), também os alunos da escola de Loures, da Europa de Leste, 8/89%, tem uma melhor prestação ao alegar que lê correctamente o Português, enquanto 5/56% da escola de Mafra reporta que lê mais ou menos. Quando comparados com os Outros Alunos de Origem Imigrante, regista-se que os alunos de Loures, da Europa de Leste, estão em vantagem, uma vez que dos Outros Alunos de Origem Imigrante, há menos, 3/50%, que referem que escrevem correctamente o Português. Também os alunos da Europa de Leste da escola de Mafra, percebem de forma positiva que escrevem mais ou menos o Português, tal como 3/60% dos seus pares de Outros Alunos de Origem Imigrante o referem. No entanto, neste último grupo 2 alunos não responderam à pergunta.

Quadro VIII - Competência de leitura

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures	
	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas
Alunos Imigrantes da Europa de Leste					
Correctamente	4	44%	44%	8	89%
Mais ou menos	5	56%	56%	1	11%
Mal	0	0%	0%	0	0%
NR	0	0%	0%	0	0%
Total	9	100%	100%	9	100%
Outros Alunos de Origem Imigrante					
Correctamente	2	29%	40%	3	50%
Mais ou menos	3	43%	60%	3	50%
Mal	0	0%	0%	0	0%
NR	2	29%	-	0	0%
Total	7	100%	100%	6	100%

2.1.2.3. Língua falada em contexto familiar

Foram contabilizados todos os alunos de origem imigrante. Conforme o quadro IX, na escola de Mafra, a maioria dos alunos da Europa de Leste (6/67%) declarou que em contexto familiar fala Português e a Língua materna e 2/22% apenas fala a Língua Materna. Os alunos pertencentes ao grupo de Outros Alunos de Origem Imigrante falam em casa sobretudo Português, 7/70%, mas é preciso ter em linha de conta que 6 dos 10 alunos nasceram no Brasil e 1 aluno tem um dos pais nascido, também, no Brasil. Na escola de Loures, a percentagem máxima de alunos da Europa de Leste reúne 4/44% de alunos que falam Português e a Língua Materna em casa com os seus familiares e a mesma percentagem (4/44%) que apenas fala a Língua Materna. Um pouco mais de metade dos alunos pertencentes ao grupo de Outros Alunos de Origem Imigrante, 8/57%, fala em casa a respectiva Língua Materna e são todos alunos africanos. Segundo Machado, Matias & Leal (2008:708) para os luso-guineenses e luso-caboverdianos a sua língua materna apenas pontualmente é o Português, sendo na realidade o crioulo que, frequentemente, se converte em contraste escolar. Regista-se, ainda, que em ambas as escolas surge a mesma situação: apenas 1 aluno dos 9 da Europa de Leste fala apenas o Português em casa.

Quadro IX - Língua falada em contexto familiar

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências absolutas	Frequências relativas
Alunos Imigrantes da Europa de Leste				
Português	1	11%	1	11%
Português e língua materna	6	67%	4	44%
Língua materna	2	22%	4	44%
NR	0	0%	0	0%
Total	9	100%	9	100%
Outros Alunos de Origem Imigrante				
Português	7	70%	6	43%
Português e língua materna	2	20%	0	0%
Língua materna	1	10%	8	57%
NR	0	0%	0	0%
Total	10	100%	14	100%

2.1.2.4. Dificuldades sentidas, no início, na Escola Portuguesa

Em relação às dificuldades sentidas na Escola Portuguesa (quadro X), foram apenas considerados os alunos imigrantes de primeira geração, aqueles com menos hipóteses de terem iniciado a sua escolaridade já em Portugal. Na escola de Mafra, o principal obstáculo com que se depararam mais de metade dos alunos da Europa de Leste foi a Língua Portuguesa (5/56%), seguindo-se-lhe o fazer novos amigos (3/33%). Também os alunos pertencentes ao grupo de Outros Alunos de Origem Imigrante referem que a Língua Portuguesa foi o seu principal obstáculo (4/57%). Na escola de Loures todos os alunos da Europa de Leste declararam que o principal obstáculo foi a Língua Portuguesa, opinião que também é compartilhada por metade dos alunos (3) desta escola integrados no grupo de Outros Alunos de Origem Imigrante. Por outras palavras, a maioria dos alunos dos dois grupos de nacionalidades, em ambas as escolas do estudo, consideraram que a principal dificuldade sentida no início da escolaridade em Portugal foi a Língua Portuguesa.

Quadro X - Principais dificuldades sentidas, no início, na Escola Portuguesa

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências absolutas	Frequências relativas
Alunos Imigrantes da Europa de Leste				
Língua Portuguesa	5	56%	9	100%
Fazer novos amigos	3	33%	0	0%
Adaptação à escola	0	0%	0	0%
Nenhuma	1	11%	0	0%
Total	9	100%	9	100%
Outros Alunos de Origem Imigrante				
Língua Portuguesa	4	57%	3	50%
Fazer novos amigos	1	14%	1	17%
Adaptação à escola	2	29%	0	0%
Nenhuma	0	0%	2	33%
Total	7	100%	6	100%

2.1.3. Integração escolar

2.1.3.1. Relações com os pares

"Cada amigo representa um mundo em nós, um mundo possivelmente não nascido até que ele chegasse, e é somente através desse encontro que um novo mundo nasce." (Anaïs Nin)

Esta análise relativa à integração escolar dos alunos está dividida em 2 partes: relações com os pares (grupo de nacionalidade dos três melhores amigos, relações de amizade com os colegas de escola e vizinhos, grupo de nacionalidade da maioria dos amigos com quem convive nos tempos livres e estuda) e qualidade do relacionamento estabelecido com colegas e professores.

2.1.3.1.1. Grupo de nacionalidade dos três melhores amigos

A sociedade portuguesa é uma sociedade cada vez mais multicultural, fruto das migrações e da presença de minorias étnicas, nacionais e internacionais e, por isso, é importante que os jovens se tornem receptivos a relações de carácter intercultural.

A partir da indicação das respostas dadas pelos alunos sobre o grupo étnico dos melhores amigos (número 1, número 2 e número 3) construiu-se um novo indicador designado *Grupo de*

Nacionalidade dos Três Melhores Amigos, para cada grupo de nacionalidades do estudo: Alunos Portugueses, Alunos Imigrantes da Europa de Leste e Outros Alunos de Origem Imigrante. Quando o aluno não respondeu a pelo menos um dos 3 indicadores relativos ao amigo número 1, amigo número 2 e amigo número 3, no novo indicador surge como não resposta.

O quadro XI indica que relativamente:

- ao grupo dos Alunos Portugueses, em ambas as escolas, os alunos nele incluídos estabelecem relações de amizade, preferenciais, com os seus pares portugueses. Contudo, na escola de Loures, os melhores amigos de outras nacionalidades representam 23% enquanto na escola de Mafra 19%. Por outro lado, o grupo de nacionalidades Outros Alunos de Origem Imigrante é o eleito, 14% na escola de Mafra e 17% na escola de Loures;
- no grupo Outros Alunos de Origem Imigrante regista-se que na escola de Mafra, 4/40% dos alunos pertencentes a este grupo refere que os seus 3 melhores amigos são todos da sua nacionalidade ou pelo menos da de um dos pais. Na escola de Loures, esta preferência é também apontada por 4/29% destes alunos. No entanto, nesta escola, mais de metade, 9/64% dos respondentes, referem que, pelo menos 1 dos 3 melhores amigos é português, uma percentagem superior à da escola de Mafra (2/20%). Contudo, nesta escola 3/30% dos inquiridos respondeu que os 3 melhores amigos são todos portugueses.
- no grupo de Alunos da Europa de Leste, a população alvo deste estudo, na escola de Loures, mais de metade dos respondentes alega que pelo menos um dos 3 melhores amigos é português, respectivamente, 5/56%, contra 4/44% da escola de Mafra. Saliente-se, porém, que nesta escola 3/33% referem serem todos portugueses e na escola de Loures apenas 1/11% o refere.

Segundo um estudo realizado por Lages e Policarpo (2003), relativamente à questão se tem algum amigo português, considerou-se que os provenientes de África são aqueles que menor percentagem registam, embora elevada. Nas escolas do estudo, apenas 1 aluno da Europa de Leste em cada uma das escolas, referiu que os três melhores amigos são todos da sua nacionalidade, enquanto que no Grupo de Outros Alunos de Origem Imigrante, mais alunos - 4 alunos - também em cada uma das escolas, referem que os três melhores amigos, são todos da sua nacionalidade.

Quadro XI - Grupo de nacionalidade dos 3 melhores amigos

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures	
	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas
Alunos Portugueses					
São todos portugueses	107	80%	82%	49	77%
Pelo menos um é imigrante da Europa de Leste	6	5%	5%	4	6%
Pelo menos um pertence aos outros alunos de origem imigrante.	18	14%	14%	11	17%
NR	2	2%	-	0	0%
Total	133	100%	100%	64	100%
Outros Alunos de Origem Imigrante					
São todos portugueses	3	30%	30%	0	0%
São todos da mesma nacionalidade do inquirido ou de um dos pais	4	40%	40%	4	29%
Pelo menos um é português	2	20%	20%	9	64%
Pelo menos um é da Europa de Leste	1	10%	10%	1	7%
NR	0	0%	0%	0	0%
Total	10	100%	100%	14	100%
Alunos Imigrantes da Europa de Leste					
São todos portugueses	3	33%	33%	1	11%
São todos da mesma nacionalidade do inquirido	1	11%	11%	1	11%
Pelo menos um é português	4	44%	44%	5	56%
Pelo menos um pertence aos outros alunos de origem imigrante.	1	11%	11%	2	22%
NR	0	0%	0%	0	0%
Total	9	100%	100%	9	100%

2.1.3.1.2. Relações de amizade com os colegas de escola e vizinhos

Segundo Putnam (1999), os estudantes com altos níveis de capital social empenham-se mais nos estudos e são menos violentos para com outros jovens.

Os quadros XII e XIII permitem perceber quantos dos melhores amigos dos alunos, dos diferentes grupos de nacionalidades, são seus colegas de escola ou vizinhos. Verifica-se que:

- no grupo dos Alunos Portugueses, na escola de Mafra, cerca de metade dos amigos dos respondentes são colegas de escola, ou seja, 51% (39% têm de 1 a 4 amigos e 12% têm 5 ou mais amigos) contra 44% que refere ter amigos vizinhos (40% têm de 1 a 4 amigos e 4% têm 5 ou mais amigos). Na escola de Loures, a maioria dos alunos inquiridos, 94% alega que os amigos são colegas de escola (48% têm de 1 a 4 amigos e 46% têm 5 ou mais amigos) ao passo que um pouco mais de metade (34% têm de 1 a 4 amigos e 18% têm 5 ou mais amigos) relata que os amigos também são vizinhos. Assim conclui-se que os alunos pertencentes a este grupo, da escola de Loures, estabelecem mais relações de amizade com colegas de escola e vizinhos.
- no grupo Outros Alunos de Origem Imigrante, na escola de Mafra, também os respondentes (7/77%) referem que a maioria dos amigos são colegas de escola (4/44% têm de 1 a 4 amigos e 3/33% têm 5 ou mais amigos) e 5/56% refere que não tem nenhum amigo vizinho. Na escola de Loures a maioria dos alunos inquiridos, 13/93% alega que os amigos são colegas de escola (7/50% têm de 1 a 4 amigos e 6/43% têm 5 ou mais amigos) e 9/64% respondem que os amigos também são vizinhos (7/50% têm de 1 a 4 amigos e 2/14% têm 5 ou mais amigos). Desta forma, conclui-se que os alunos pertencentes a este grupo da escola de Loures demonstram ter mais relações de amizade com colegas de escola e vizinhos.
- no grupo de Alunos da Europa de Leste, na escola de Mafra, 6/67% dos alunos refere que os seus amigos são colegas de escola (5/56% têm de 1 a 4 amigos e 1/11% têm 5 ou mais amigos) e um pouco mais de metade, 5/56% dos alunos, responde que não tem amigos vizinhos. Na escola de Loures, todos os alunos inquiridos alegam que os amigos são colegas de escola (5/56% têm de 1 a 4 amigos e 4/44% têm 5 ou mais amigos) ao passo que 55% relata que os amigos também são vizinhos (3/33% têm de 1 a 4 amigos e 2/22% têm 5 ou mais amigos). Assim, conclui-se que também os alunos pertencentes a este grupo da escola de Loures estabelecem mais relações de amizade com colegas de escola e vizinhos.

Quadro XII - Distribuição dos amigos que são colegas de escola

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures		
Alunos Portugueses	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)
Nenhum	64	48%	48%	4	6%	6%
De 1 a 4	52	39%	39%	30	47%	48%
5 e mais	16	12%	12%	29	45%	46%
NR	1	1%	-	1	2%	-
Total de Alunos Portugueses	133	100%	100%	64	100%	100%
Outros Alunos de Origem Imigrante						
Nenhum	2	20%	22%	1	7%	7%
De 1 a 4	4	40%	44%	7	50%	50%
5 e mais	3	30%	33%	6	43%	43%
NR	1	10%	-	0	0%	0%
Total de Outros alunos de origem imigrante	10	100%	100%	14	100%	100%
Alunos Imigrantes da Europa de Leste						
Nenhum	3	33%	33%	0	0%	0%
De 1 a 4	5	56%	56%	5	56%	56%
5 e mais	1	11%	11%	4	44%	44%
NR	0	0%	0%	0	0%	0%
Total de Alunos imigrantes da Europa de Leste	9	100%	100%	9	100%	100%

Quadro XIII - Distribuição dos amigos que são vizinhos

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures		
	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)
Alunos Portugueses						
Nenhum	74	56%	56%	30	47%	48%
De 1 a 4	52	39%	40%	21	33%	34%
5 e mais	5	4%	4%	11	17%	18%
NR	2	2%	-	2	3%	-
Total de Alunos Portugueses	133	100%	100%	64	100%	100%
Outros Alunos de Origem Imigrante						
Nenhum	5	50%	56%	5	36%	36%
De 1 a 4	3	30%	33%	7	50%	50%
5 e mais	1	10%	11%	2	14%	14%
NR	1	10%	-	0	0%	0%
Total de Outros alunos de origem imigrante	10	100%	100%	14	100%	100%
Alunos Imigrantes da Europa de Leste						
Nenhum	5	56%	56%	4	44%	44%
De 1 a 4	4	44%	44%	3	33%	33%
5 e mais	0	0%	0%	2	22%	22%
NR	0	0%	0%	0	0%	0%
Total de Alunos imigrantes da Europa de Leste	9	100%	100%	9	100%	100%

Para melhor perceber a integração escolar e socioterritorial da população alvo do estudo, foi calculada a média dos alunos pertencentes ao grupo de nacionalidade dos Alunos Portugueses e do grupo de Outros alunos de Origem Imigrante. Seguidamente procedeu-se a uma análise comparativa dessas médias e das respostas dadas pelos Alunos da Europa de Leste. Para o efeito, foram atribuídos os seguintes códigos: 1. Nenhum amigo é colega de escola ou vizinho, 2. De 1 a 4 são colegas de escola ou vizinhos, 3. São colegas de escola ou vizinhos 5 alunos ou mais de 5.

O quadro XIV resume este processo e revela que:

- os Alunos da Europa de Leste, na escola de Mafra, relativamente à média do grupo dos

Alunos Portugueses (1,6, mais próxima do código 2), estão em consonância na escolha dos amigos colegas, uma vez que 56% têm de 1 a 4 amigos de escola (código 2) e relativamente à média do grupo de Outros Alunos de Origem Imigrante (2,1, mais próxima do código 2) também estão em consonância. Ainda relativamente a esta escola e no âmbito da escolha de amigos vizinhos, regista-se que 56% dos alunos não têm nenhum amigo vizinho (código 1) afastando-se ligeiramente da média do grupo de Outros Alunos de Origem Imigrante e do grupo dos Alunos Portugueses (ambos com 1,5 de média). Assim nesta escola, os Alunos da Europa de Leste, aproximam-se dos outros grupos de nacionalidades (Alunos Portugueses e Outros Alunos de Origem Imigrante) apenas no relacionamento com os colegas de escola.

- os Alunos da Europa de Leste, na escola de Loures, relativamente à média do grupo dos Alunos Portugueses (2,4, mais próxima do código 2) estão em consonância na escolha dos amigos colegas de escola, uma vez que 56% têm de 1 a 4 amigos de escola (código 2) e relativamente à média do grupo de Outros Alunos de Origem Imigrante (2,4, mais próxima do código 2) também estão em consonância. Ainda relativamente a esta escola e no âmbito da escolha de amigos vizinhos, regista-se que 55% dos alunos têm amigos vizinhos, prevalecendo os que têm de 1 a 4 amigos (código 2) o que está em concordância com as médias do grupo de Outros Alunos de Origem Imigrante (1,8 mais próximo do código 2) e do grupo dos Alunos Portugueses (1,7, mais próxima do código 2). Assim nesta escola, os Alunos da Europa de Leste relacionam-se quase de igual forma com os colegas de escola e vizinhos e aproximam-se do procedimento tanto do grupo de Outros alunos de Origem Imigrante como do grupo dos Alunos Portugueses.

Quadro XIV - Médias dos grupos de nacionalidades dos Alunos Portugueses e dos Outros Alunos de Origem Imigrante relativamente à escolha das relações de amizade

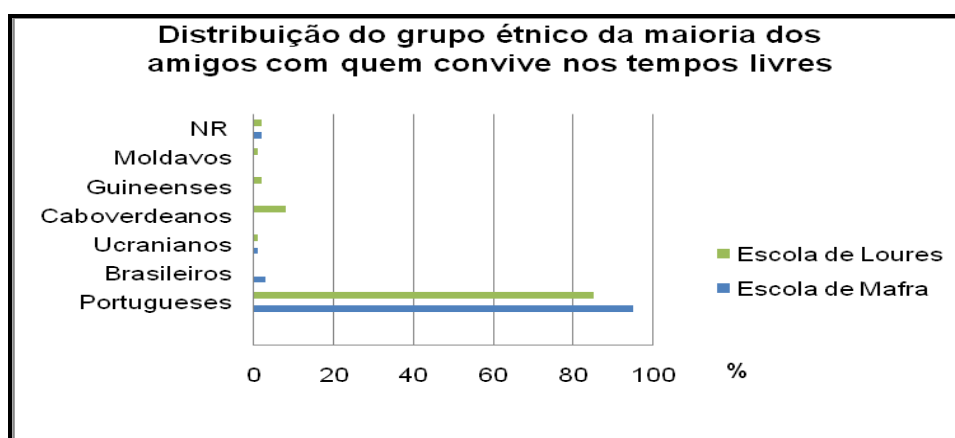
	Quanto dos seus melhores amigos são seus colegas de escola e quantos são vizinhos?	Código	Média	
			Escola de Mafra	Escola de Loures
Grupo de nacionalidade dos Alunos Portugueses	Nenhum	1	1,6 - colegas de escola	2,4 - colegas de escola
	De 1 a 4	2	1,5 - vizinhos	1,7 – vizinhos
	5 e mais	3		
Grupo Outros Alunos de Origem Imigrante	Nenhum	1	2,1 - colegas de escola	2,4 - colegas de escola
	De 1 a 4	2	1,5 - vizinhos	1,8 – vizinhos
	5 e mais	3		

2.1.3.1.3. Grupo étnico da maioria dos amigos com quem estuda e convive nos tempos livres

Em ambas as escolas e como seria de esperar, os alunos convivem maioritariamente com os pares portugueses nos tempos livres, bem como nas actividades de estudo (gráficos VI e VII).

Relativamente ao convívio nos tempos livres, 8 dos 9 alunos da Europa de Leste da escola de Mafra alegam que convivem preferencialmente com amigos portugueses e apenas 1 com os seus conterrâneos da Ucrânia. Na escola de Loures, todos os alunos da Europa de Leste referem que convivem com amigos portugueses nos tempos livres.

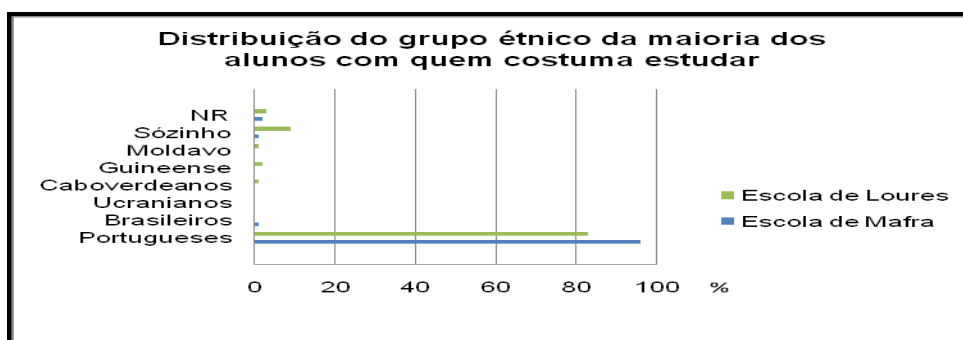
Gráfico VI – Distribuição do grupo étnico da maioria dos amigos com quem convive nos tempos livres



Em relação ao estudo, todos os alunos da Europa de Leste da escola de Mafra alegam que estudam preferencialmente com amigos portugueses. Na escola de Loures, 2 alunos da Europa

de Leste referem que estudam sozinhos, 1 com os seus amigos da Moldávia e os restantes 7 alunos com os amigos portugueses.

Gráfico VII - Distribuição do grupo étnico da maioria dos alunos com quem costuma estudar



2.1.3.2 Qualidade do Relacionamento estabelecido com Colegas e Professores

O quadro XV permite perceber o grau de concordância dos alunos relativamente ao estabelecimento de uma boa relação com os colegas de turma.

Verifica-se que:

- no grupo de nacionalidade dos Alunos Portugueses, na escola de Mafra, a maioria dos alunos (88%) concorda que tem uma relação positiva com os colegas de turma (56% está totalmente de acordo e 32% de acordo). Na escola de Loures, também a maioria dos inquiridos, 84%, alega ter uma relação positiva com os colegas de turma (39% está totalmente de acordo e 45% de acordo).
- no grupo Outros Alunos de Origem Imigrante, também os respondentes (89%) da escola de Mafra referem ter uma relação positiva com os colegas de turma (67% está totalmente de acordo e 22% de acordo). Na escola de Loures, também a maioria dos inquiridos, 86%, alega ter uma relação positiva com os colegas de turma (43% está totalmente de acordo e outros 43% de acordo).
- no grupo de Alunos da Europa de Leste na escola de Mafra, 3/38% dos alunos refere, tal como a maioria dos seus pares do grupo dos Alunos Portugueses e do grupo de Outros Alunos de Origem Imigrante, que está totalmente de acordo com o facto de ter uma boa relação com os colegas de turma e outros 3/38% referem que estão de acordo com essa

afirmação. Na escola de Loures, 4/44% dos inquiridos refere que está de acordo e 3/33% nem de acordo, nem em desacordo.

Quadro XV - Concordância do aluno com a existência de uma boa relação com a maior parte dos colegas de turma

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures		
Alunos Portugueses	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)
Totalmente de acordo	74	56%	56%	24	31%	39%
De acordo	42	32%	32%	28	50%	45%
Nem de acordo, nem em desacordo	14	11%	11%	8	13%	13%
Em desacordo	2	2%	2%	1	0%	2%
Totalmente em desacordo	0	0%	0%	1	3%	2%
NR	1	1%	-	2	3%	-
Total	133	100%	100%	64	100%	100%
Outros Alunos de Origem Imigrante						
Totalmente de acordo	6	60%	67%	6	43%	43%
De acordo	2	20%	22%	6	43%	43%
Nem de acordo, nem em desacordo	0	0%	0%	1	7%	7%
Em desacordo	0	0%	0%	1	7%	7%
Totalmente em desacordo	1	10%	11%	0	0%	0%
NR	1	10%	-	0	0%	0%
Total	10	100%	100%	14	100%	100%
Alunos Imigrantes da Europa de Leste						
Totalmente de acordo	3	33%	38%	1	11%	11%
De acordo	3	33%	38%	4	44%	44%
Nem de acordo, nem em desacordo	0	0%	0%	3	33%	33%
Em desacordo	0	0%	0%	0	0%	0%
Totalmente em desacordo	2	22%	25%	1	11%	11%
NR	1	11%	-	0	0%	0%
Total	9	100%	100%	9	100%	100%

O quadro XVI permite compreender o grau de concordância dos alunos relativamente ao estabelecimento de uma boa relação com os professores. Verifica-se que:

- no grupo de Alunos Portugueses, na escola de Mafra, 45% referem que estão totalmente de acordo e 43% de acordo. Na escola de Loures, 32% alegam que estão totalmente de acordo e 52% de acordo.
- no grupo Outros Alunos de Origem Imigrante, na escola de Mafra, 25% dos alunos refere

que está totalmente de acordo e 63% de acordo e, na escola de Loures, 46% alega que está de acordo e 31% nem de acordo, nem em desacordo.

- no grupo de Alunos da Europa de Leste, na escola de Mafra, a maioria (67%) refere que está totalmente de acordo evidenciando uma opinião ainda mais favorável que os seus pares pertencentes a outros grupos de nacionalidades. Na escola de Loures, 56% dos inquiridos refere que está totalmente de acordo e também revela uma opinião mais favorável que os seus pares pertencentes a outros grupos de nacionalidades.

Quadro XVI – Concordância do aluno com a existência de uma boa relação com a maior parte dos professores

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures		
Alunos Portugueses	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)
Totalmente de acordo	59	44%	45%	20	28%	32%
De acordo	57	43%	43%	32	49%	52%
Nem de acordo, nem em desacordo	16	12%	12%	8	15%	13%
Em desacordo	0	0%	0%	0	0%	0%
Totalmente em desacordo	0	0%	0%	2	4%	3%
NR	1	1%	-	2	4%	-
Total	133	100%	100%	64	100%	100%
Outros Alunos de Origem Imigrante						
Totalmente de acordo	2	20%	25%	2	14%	15%
De acordo	5	50%	63%	6	43%	46%
Nem de acordo, nem em desacordo	0	0%	0%	4	29%	31%
Em desacordo	0	0%	0%	0	0%	0%
Totalmente em desacordo	1	10%	13%	1	7%	8%
NR	2	20%	-	1	7%	-
Total	10	100%	100%	14	100%	100%
Alunos Imigrantes da Europa de Leste						
Totalmente de acordo	6	67%	67%	5	56%	56%
De acordo	3	33%	33%	4	44%	44%
Nem de acordo, nem em desacordo	0	0%	0%	0	0%	0%
Em desacordo	0	0%	0%	0	0%	0%
Totalmente em desacordo	0	0%	0%	0	0%	
NR	0	0%	0%	0	0%	0%
Total	9	100%	100%	9	100%	100%

2.1.4. Práticas e Estilos de Vida dos Jovens

2.1.4.1. Gosto pela Leitura

É do consenso geral que a leitura proporciona a obtenção de informação relevante e desenvolve a capacidade para a compreensão de um texto. Além disso, nos processos de avaliação de conhecimentos das escolas, a capacidade para compreender as questões colocadas nos

documentos de avaliação, bem como, para exprimir por escrito os conhecimentos adquiridos, são muito importantes para essas mesmas avaliações.

Esta análise relativa às características individuais dos alunos está dividida em duas partes: gosto pela leitura e prática de leitura nos tempos livres.

Foi solicitado aos alunos a indicação da sua atitude, na generalidade, para com a leitura, através do seu auto posicionamento relativamente a uma escala que previa diferentes níveis de adesão/rejeição. O quadro XVII permite concluir sobre o gosto pela leitura dos alunos das duas escolas. Regista-se que, em qualquer dos grupos de nacionalidades, os alunos referem gostar de ler. Contudo, os alunos da Europa de Leste da escola de Loures parecem relacionar-se de uma forma mais positiva com a leitura (todos os alunos), uma vez que 4/44% referem gostar muito e 5/56% gostam e, na escola de Mafra, 6/67% alegam que gostam de ler e 2/22% não gostam. A maioria dos alunos que revelam uma atitude negativa perante a leitura e que referem não gostar ou não gostar nada de ler na escola de Mafra preferem desenvolver outras actividades. Também na escola de Loures, os alunos que revelam uma atitude negativa perante a leitura preferem maioritariamente desenvolver outras actividade.

Quadro XVII - Gosto pela leitura

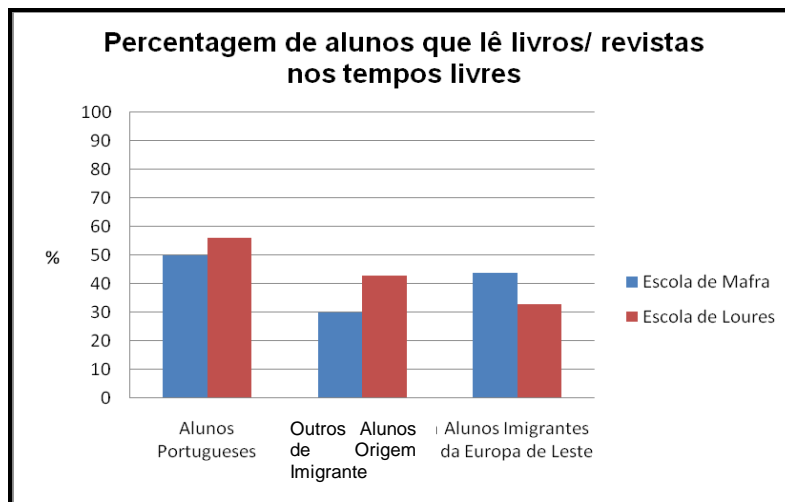
Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra		Escola de Loures	
Alunos Portugueses	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências absolutas	Frequências relativas
Gosto muito	31	23%	6	9%
Gosto	69	52%	42	66%
Não gosto	29	22%	13	20%
Não gosto nada	4	3%	3	5%
Total	133	100%	64	100%
Outros Alunos de Origem imigrante				
Gosto muito	1	10%	2	14%
Gosto	4	40%	8	57%
Não gosto	3	30%	2	14%
Não gosto nada	2	20%	2	14%
Total	10	100%	14	100%
Alunos Imigrantes da Europa de Leste				
Gosto muito	1	11%	4	44%
Gosto	6	67%	5	56%
Não gosto	2	22%	0	0%
Não gosto nada	0	0%	0	0%
Total	9	100%	9	100%

2.1.4.2. Prática de leitura nos tempos livres

Em relação à prática da leitura de livros/ revistas nos tempos livres (gráfico VIII), verifica-se que:

- no grupo dos Alunos Portugueses, na escola de Mafra, metade respondeu que lê livros/revistas nos tempos livres e na escola de Loures um pouco mais de metade (56%) também referiu que lê nos tempos livres.
- no grupo Outros Alunos de Origem Imigrante 30% dos respondentes, na escola de Mafra, referem ler nos tempos livres e, na escola de Loures, 43% alegam que também lêem. Como se verifica, neste grupo o número de alunos que respondem ler nos tempos livres não atinge a metade do total, embora a percentagem seja superior na escola de Loures.
- no grupo de Alunos da Europa de Leste na escola de Mafra, 44% respondem que lêem livros/revistas nos tempos livres, sendo que na escola de Loures esse valor desce para 33%. Como se vê neste grupo, o número de alunos que respondem ler nos tempos livres também não atinge a metade do total, embora a percentagem seja superior na escola de Mafra.

Gráfico VIII – Percentagem de alunos que lê livros / revistas nos tempos livres



2.1.5. Motivação /Mobilização dos alunos

A análise relativa às motivações/mobilização dos alunos está dividida em sete partes: grau de importância que atribui ao estudo, principal razão por que vai à escola, desejo de mudar de escola, descrição do trabalho na escola, disciplinas/ áreas do saber de que mais gosta, disciplinas/ áreas do saber que tem mais dificuldades, disciplina ou disciplinas em que teve apoio pedagógico no ano lectivo passado ou tem no presente ano lectivo e impedir o normal funcionamento da leccionação das aulas.

2.1.5.1. Grau de Importância que atribui ao Estudo

O quadro XVIII permite concluir acerca do grau de importância que os alunos atribuem ao estudo. Regista-se que, em qualquer dos grupos de nacionalidades, a maioria dos alunos atribui muita importância ao estudo.

Quadro XVIII - Grau de importância que o aluno atribui ao estudo

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures		
	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)
Alunos Portugueses						
Pouco importante	0	0%	0%	0	0%	0%
Mais ou menos importante	33	25%	25%	14	22%	22%
Muito importante	99	74%	75%	49	77%	78%
NR	1	1%	-	1	2%	-
Total	133	100%	100%	64	100%	100%
Outros Alunos de Origem Imigrante						
Pouco importante	0	0%	0%	0	0%	0%
Mais ou menos importante	3	30%	33%	3	21%	21%
Muito importante	6	60%	67%	11	79%	79%
NR	1	10%	-	0	0%	0%
Total	10	100%	100%	14	100%	100%
Alunos Imigrantes da Europa de Leste						
Pouco importante	0	0%	0%	1	11%	11%
Mais ou menos importante	2	22%	22%	2	22%	22%
Muito importante	7	78%	78%	6	67%	67%
NR	0	0%	0%	0	0%	0%
Total	9	100%	100%	9	100%	100%

2.1.5.2. Principal Razão por que vai à Escola

O quadro XIX refere-se à principal razão que motiva os alunos respondentes para a ida à escola. Verifica-se que, em qualquer dos grupos de nacionalidades, os estudantes pretendem ter um futuro melhor/arranjar um melhor emprego e, logo de seguida, aprender coisas novas, com excepção do grupo Outros Alunos de Origem Imigrante, na escola de Loures, que referem que é para ter um futuro melhor/arranjar um melhor emprego e em segundo lugar conviver com os amigos. Nesta mesma escola, os alunos da Europa de Leste alegam, simultaneamente, que pretendem ter um futuro melhor/arranjar um melhor emprego e aprender coisas novas (33% para cada uma das modalidades referidas).

Quadro XIX - Principal razão por que o aluno vai à escola

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures		
	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)
Alunos Portugueses						
Convive com amigos	28	21%	21%	8	13%	13%
Aprende coisas novas	35	26%	27%	13	20%	21%
Para ter um futuro melhor/arranjar um melhor emprego	62	47%	47%	35	55%	57%
Estar entretido	1	1%	1%	2	3%	3%
É obrigado (a)	5	4%	4%	3	5%	5%
NR	2	2%	-	3	5%	-
Total	133	100%	100%	64	100%	100%
Outros Alunos de Origem Imigrante						
Convive com amigos	0	0%	0%	5	36%	36%
Aprende coisas novas	3	30%	33%	1	7%	7%
Para ter um futuro melhor/arranjar um melhor emprego	6	60%	67%	6	43%	43%
Estar entretido	0	0%	0%	1	7%	7%
É obrigado (a)	0	0%	0%	1	7%	7%
NR	1	10%	-	0	0%	0%
Total	10	100%	100%	14	100%	100%
Alunos Imigrantes da Europa de Leste						
Convive com amigos	1	11%	11%	1	11%	11%
Aprende coisas novas	2	22%	22%	3	33%	33%
Para ter um futuro melhor/arranjar um melhor emprego	6	67%	67%	3	33%	33%
Estar entretido	0	0%	0%	1	11%	11%
É obrigado (a)	0	0%	0%	1	11%	11%
NR	0	0%	0%	0	0%	0%
Total	9	100%	100%	9	100%	100%

2.1.5.3. Desejo de mudar de Escola

Procurou-se saber se os alunos gostariam de mudar de escola. O quadro XX, curiosamente corrobora que, em ambas as escolas, os resultados percentuais foram iguais, a maioria dos

alunos não gostaria de mudar de escola, à excepção do grupo de Outros Alunos de Origem Imigrante onde a diferença é de apenas 1%.

Quadro XX - Distribuição dos alunos que gostariam de mudar de escola

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures		
Alunos Portugueses	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)
Sim	40	30%	31%	19	30%	31%
Não	89	67%	69%	43	67%	69%
NR	4	3%	-	2	3%	-
Total	133	100%	100%	64	100%	100%
Outros Alunos de Origem Imigrante						
Sim	2	20%	22%	3	21%	21%
Não	7	70%	78%	11	79%	79%
NR	1	10%	-	0	0%	0%
Total	10	100%	100%	14	100%	100%
Alunos Imigrantes da Europa de Leste						
Sim	4	44%	44%	4	44%	44%
Não	5	56%	56%	5	56%	56%
NR	0	0%	0%	0	0%	0%
Total	9	100%	100%	9	100%	100%

2.1.5.4. Descrição do Trabalho na Escola

Embora as respostas se tivessem dispersado um pouco pelas modalidades que foram colocadas, registou-se o seguinte (quadro XXI):

- no grupo dos Alunos Portugueses, na escola de Mafra, 37% referem que têm boas notas, mas estudam muito para as conseguir. Também na escola de Loures, 38% alegam que têm boas notas, mas estudam muito para as conseguir.
- no grupo Outros Alunos de Origem Imigrante os respondentes, 4/44%, da escola de Mafra, referem que estudam pouco e têm sempre boas notas, logo seguido dos alunos, 3/33%, que referem que têm boas notas, mas estudam muito para as conseguir. Na escola de Loures, 5/36% alegam que têm boas notas, mas estudam muito para as conseguir e 4/29% estudam muito, mas as notas não reflectem isso.

– no grupo de Alunos da Europa de Leste, na escola de Mafra, 3/33% dos alunos referem que têm boas notas, mas estudam muito para as conseguir e outros 3/33% alegam que estudam muito, mas as notas não reflectem isso. Conclui-se que a sua opinião sobre a melhor afirmação do seu trabalho na escola se aproxima mais da dos alunos Portugueses. Na escola de Loures, 4/50% dos inquiridos referem que estudam pouco e têm sempre boas notas e 3/38% que têm boas notas, mas estudam muito para as conseguir. Conclui-se que, na sua opinião sobre a melhor afirmação do seu trabalho na escola, também estes alunos se aproximam mais dos alunos Portugueses, embora as opiniões estejam trocadas quanto às duas modalidades que foram mais valorizadas.

Quadro XXI - Descrição do trabalho do aluno realizado na escola

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures		
Alunos Portugueses	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)
Estudo pouco e tenho sempre boas notas	30	23%	23%	18	28%	30%
Tenho boas notas, mas estudo muito para as conseguir	48	36%	37%	23	36%	38%
Estudo muito, mas as minhas notas não reflectem isso	35	27%	27%	13	20%	22%
Não me esforço para ter boas notas	16	12%	12%	6	9%	10%
NR	3	2%	-	4	6%	-
Total	132	100%	100%	64	100%	100%
Outros Alunos de Origem Imigrante						
Estudo pouco e tenho sempre boas notas	4	40%	44%	3	21%	21%
Tenho boas notas, mas estudo muito para as conseguir	3	30%	33%	5	36%	36%
Estudo muito, mas as minhas notas não reflectem isso	1	10%	11%	4	29%	29%
Não me esforço para ter boas notas	1	10%	11%	2	14%	14%
NR	1	10%	-	0	0%	0%
Total	10	100%	100%	14	100%	100%
Alunos Imigrantes da Europa de Leste						
Estudo pouco e tenho sempre boas notas	1	11%	11%	4	44%	50%
Tenho boas notas, mas estudo muito para as conseguir	3	33%	33%	3	33%	38%
Estudo muito, mas as minhas notas não reflectem isso	3	33%	33%	1	11%	13%
Não me esforço para ter boas notas	2	22%	22%	0	0%	0%
NR	0	0%	0%	1	11%	-
Total	9	100%	100%	9	100%	100%

2.1.5.5. Disciplinas / Áreas do Saber de que mais gosta

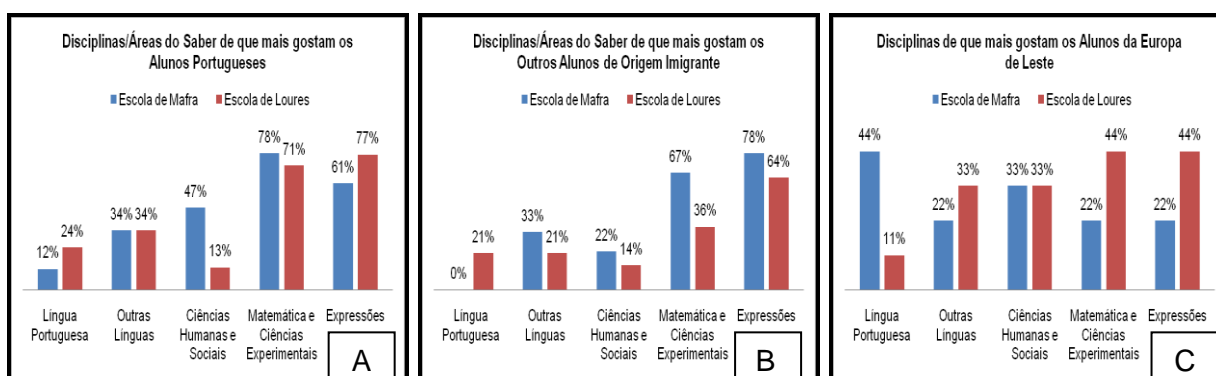
Relativamente às disciplinas/áreas do saber⁴⁴ de que os alunos mais gostam foram analisadas as

⁴⁴ As Áreas do Saber consideradas são as seguintes: Língua Portuguesa, Outras Línguas (Inglês e Francês), Ciências Humanas e Sociais (História e Geografia de Portugal, História, Geografia e Educação Moral e Religiosa), Matemática e Ciências Experimentais (Matemática, Ciências Físico-Químicas e Ciências da Natureza/Ciências Naturais) e Expressões (Educação Visual, Educação Tecnológica/EVT, Educação Física e Música/Educação Musical, Educação Visual)

respostas positivas dadas pelos alunos questionados (gráficos IX, A,B e C) . Verifica-se que:

- no grupo dos Alunos Portugueses, as áreas do saber preferidas pelos alunos são a Matemática e Ciências Experimentais e as Expressões. Contudo, a preferência, na escola de Mafra, é dirigida para a Matemática e Ciências Experimentais (78%) enquanto na escola de Loures a área do saber eleita é a das Expressões (77%). Saliente-se que as Ciências Humanas e Sociais são apontadas por 47% de alunos, na escola de Mafra, enquanto, na escola de Loures apenas 13% referem preferir esta área do saber.
- no grupo Outros Alunos de Origem Imigrante, os respondentes, nas duas escolas, preferem as áreas do saber relativa às Expressões e, logo a seguir, Matemática e Ciências Experimentais. Em contrapartida, nenhum aluno referiu preferir a Língua Portuguesa, na escola de Mafra, enquanto na escola de Loures 21% dos alunos, respondentes, referiram preferi-la.
- no grupo de Alunos da Europa de Leste, regista-se uma grande diferença entre as duas escolas quanto à selecção das áreas do saber preferidas. Na escola de Mafra, os alunos alegam gostar mais de Língua Portuguesa (44%), sua segunda língua, e depois de Ciências Humanas e Sociais (33%), ou seja, áreas onde se enquadram disciplinas com conteúdos declarativos. Mas na escola de Loures preferem a Matemática e as Ciências Experimentais e as Expressões.

Gráfico IX (A, B e C) – Disciplinas/Áreas do Saber de que os alunos mais gostam por diferentes Grupos de Nacionalidades



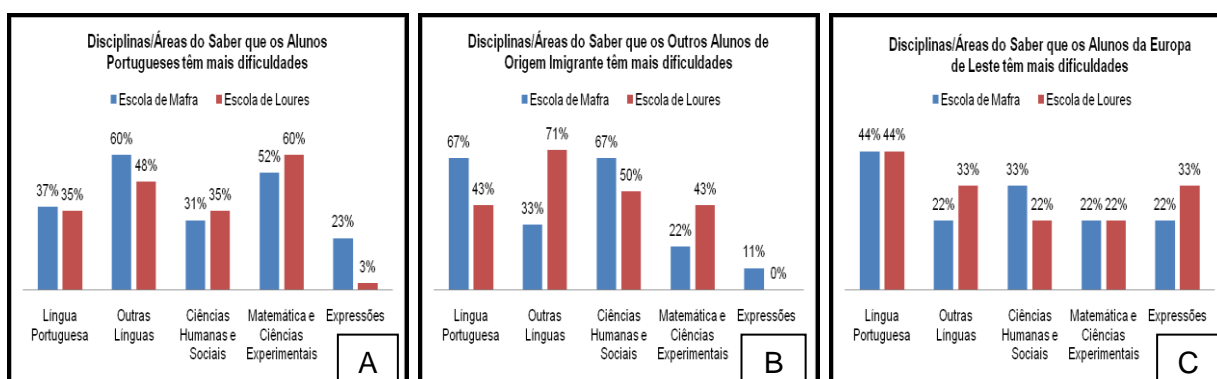
2.1.5.6. Disciplinas / Áreas do Saber que têm mais dificuldades

Relativamente às disciplinas/áreas do saber que os alunos têm mais dificuldades, foram

analisadas as respostas positivas (sim) dos alunos (gráficos X A, B e C). Verifica-se que:

- no grupo dos Alunos Portugueses, as áreas do saber em que os alunos têm mais dificuldades são Outras Línguas e Matemática e Ciências Experimentais. Contudo, a área do saber que ocupa o primeiro lugar, na escola de Mafra, refere-se às Outras Línguas (60%), enquanto na escola de Loures a área do saber mais apontada refere-se à Matemática e Ciências Experimentais (60%). Saliente-se que as Ciências Humanas e Sociais são apontadas por 35% de alunos na escola de Loures, enquanto na escola de Mafra, menos alunos, 31%, refere ter mais dificuldades nesta área do saber.
- no grupo Outros Alunos de Origem Imigrante, os respondentes, na escola de Mafra, referem ter mais dificuldades em Língua Portuguesa (67% dos alunos) e Ciências Humanas e Sociais (também 67% dos alunos) e, na escola de Loures, os alunos referem em primeiro lugar que têm dificuldades em Outras Línguas (71%) e depois segue-se as Ciências Humanas e Sociais (50%).
- no grupo de Alunos da Europa de Leste, regista-se uma semelhança entre as duas escolas quanto à selecção da área do saber com maiores dificuldades sentidas pelos alunos. Na escola de Mafra, os alunos alegam ter mais dificuldades em Língua Portuguesa (44%) e, na escola de Loures também 44% referem ter mais dificuldades em Língua Portuguesa.

Gráfico X (A, B e C) – Disciplinas/Áreas do Saber que os alunos têm mais dificuldades, por diferentes Grupos de Nacionalidades



2.1.5.7. Disciplina ou Disciplinas em que o aluno teve apoio pedagógico, no ano lectivo passado ou tem no presente ano lectivo

Foram analisadas as respostas dos alunos relativamente às disciplinas contempladas pelo apoio educativo (quadro XXII). Verifica-se que:

- no grupo dos Alunos Portugueses, as disciplinas cobertas pelo apoio pedagógico que receberam mais alunos foram, em primeiro lugar, a Matemática e depois a Língua Portuguesa. No entanto, na escola de Mafra, regista-se uma percentagem superior de alunos que participaram nesse tipo de apoio, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa.
- no grupo Outros Alunos de Origem Imigrante também mais respondentes, em ambas as escolas, referem que frequentaram aulas de apoio a Matemática e a Língua Portuguesa. Porém, na escola de Mafra, a mesma percentagem de alunos participaram nas aulas de apoio pedagógico às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto na escola de Loures mais alunos assistiram às aulas de apoio a Matemática.
- no grupo de Alunos da Europa de Leste, como era de esperar, em ambas as escolas, a disciplina de Língua Portuguesa conta com mais um aluno relativamente à disciplina de Matemática, que frequentou ou frequenta as aulas de apoio pedagógico. Todavia na escola de Loures 67% dos alunos não tiveram aulas de apoio a nenhuma das disciplinas abrangidas pelas mesmas.

Quadro XXII - Apoios educativos por disciplinas

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures		
	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)
Alunos Portugueses						
Língua Portuguesa	55	42%	43%	18	28%	29%
Inglês	50	38%	39%	3	5%	5%
Francês	2	2%	2%	*	*	*
Ciências Físico-Químicas	35	27%	27%	*	*	*
Matemática	66	50%	52%	30	47%	48%
Nenhuma	37	28%	29%	22	34%	35%
NR	4	3%	-	2	3%	-
Outros Alunos de Origem Imigrante						
Língua Portuguesa	4	40%	44%	3	21%	21%
Inglês	3	30%	33%	1	7%	7%
Francês	0	0%	0%	*	*	*
Ciências Físico-Químicas	3	20%	33%	*	*	*
Matemática	4	40%	44%	7	50%	50%
Nenhuma	4	40%	44%	5	36%	36%
NR	1	10%	-	0	0%	0%
Alunos Imigrantes da Europa de Leste						
Língua Portuguesa	3	33%	33%	3	33%	33%
Inglês	1	11%	11%	0	0%	0%
Francês	1	11%	11%	*	*	*
Ciências Físico-Químicas	1	11%	11%	*	*	*
Matemática	2	22%	22%	2	22%	22%
Nenhuma	2	22%	22%	6	67%	67%

* Disciplinas não contempladas pelo Apoio Pedagógico

2.1.6.8. Impedir o normal funcionamento da leccionação das aulas

No grupo de nacionalidades dos Outros Alunos de Origem Imigrante, em ambas as escolas, prevalecem os alunos que referem que não interrompem as aulas com brincadeiras. Registe-se que os alunos da Europa de Leste têm uma atitude mais parecida com os pares pertencentes ao grupo dos Alunos Portugueses, onde preponderam os alunos que alegam que às vezes interrompem as aulas com brincadeiras. Mas, tal como os Outros Alunos de Origem Imigrante, nenhum deles admitiu que interrompe as aulas. Já em relação aos Alunos Portugueses, 3 em cada uma das escolas diz que o faz (quadro XXIII).

Quadro XXIII - Alunos, dos diferentes grupos de nacionalidades, que interrompem as aulas com brincadeiras

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures		
Alunos Portugueses	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)
Sim	3	2%	2%	3	5%	5%
Às vezes	65	49%	50%	30	47%	48%
Não	63	48%	48%	29	45%	47%
NR	1	1%	-	2	3%	-
Total	132	100%	100%	64	100%	100%
Outros Alunos de Origem Imigrante						
Sim	0	0%	0%	0	0%	0%
Às vezes	3	30%	33%	6	43%	43%
Não	6	60%	67%	8	57%	57%
NR	1	10%	-	0	0%	0%
Total	10	100%	100%	14	100%	100%
Alunos Imigrantes da Europa de Leste						
Sim	0	0%	0%	0	0%	0%
Às vezes	6	67%	67%	5	56%	56%
Não	3	33%	33%	4	44%	44%
NR	0	0%	0%	0	0%	0%
Total	9	100%	100%	9	100%	100%

2.2. QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Reconhecendo explicitamente que a condição familiar é um conceito multidimensional, neste estudo propõem-se seis categorias para a descrever: perfil demográfico e origem geográfica, constrangimentos estruturais no capital social de carácter étnico, estatuto socioeconómico da família, recursos culturais da família e capital cultural parental, coesão e inclusão social, relativa às formas quotidianas de interacção social e envolvimento dos pais com a educação dos filhos.

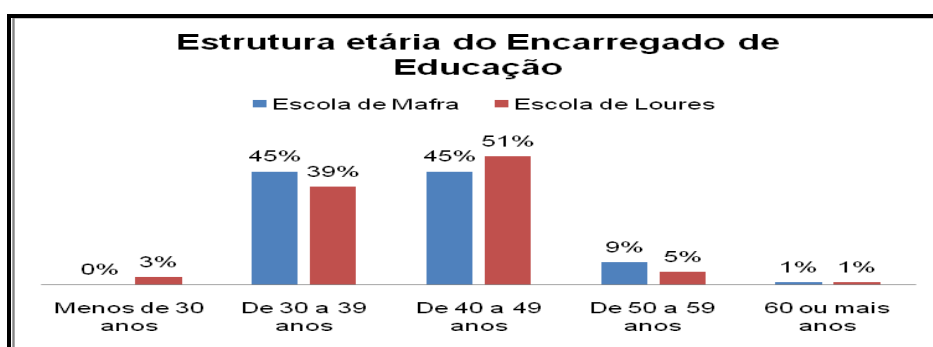
2.2.1. Perfil Demográfico e Origem Geográfica

Esta análise relativa ao perfil demográfico e origem geográfica dos Encarregados de Educação/ Pais está dividida em três partes: estrutura etária dos inquiridos, naturalidade e nacionalidade do encarregado de educação e relação de parentesco do encarregado de educação com o aluno.

2.2.1.1. Estrutura Etária dos Inquiridos

Na escola de Mafra, a maioria dos inquiridos tem idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos (90%), sendo que 45% tem entre 30 e 39 anos e outros 45% entre os 40 e os 49 anos. Na escola de Loures, também a maioria dos encarregados de educação tem entre os 30 e os 49 anos (igualmente 90%), sendo o grupo etário mais frequente o dos adultos de 40 a 49 anos, respectivamente 51% (gráfico XI).

Gráfico XI – Estrutura etária do Encarregado de Educação



2.2.1.2. Naturalidade e Nacionalidade do Encarregado de Educação

Como se pode observar nos gráficos XII e XIII, o número de encarregados de educação de nacionalidade estrangeira (24 na escola de Mafra e 26 na escola de Loures) é superior ao número de encarregados de educação de nacionalidade estrangeira (19 na escola de Mafra e 18 na escola de Loures). Esta situação é corroborada pelo facto de haver, em ambas as escolas, embora mais na escola de Loures, encarregados de educação com nacionalidade Portuguesa por naturalização e ainda por cidadãos portugueses que nasceram nas ex-colónias portuguesas.

Gráfico XII – Naturalidade do Encarregado de Educação

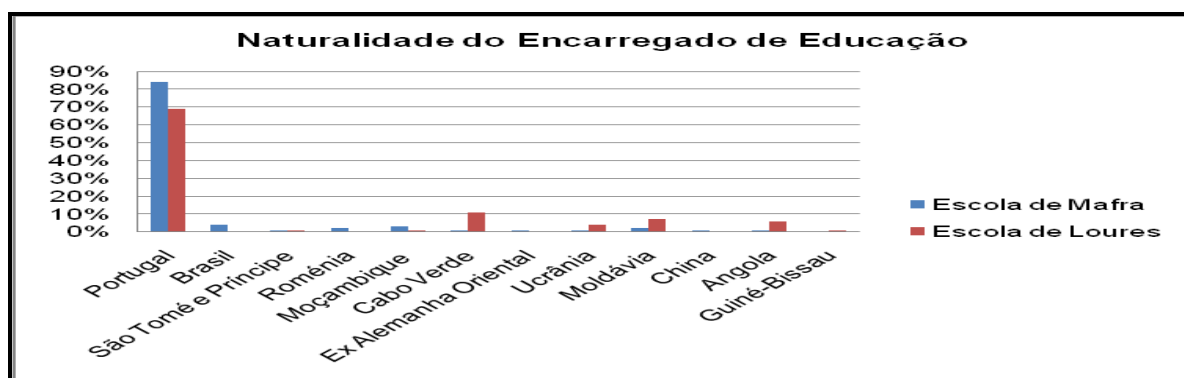
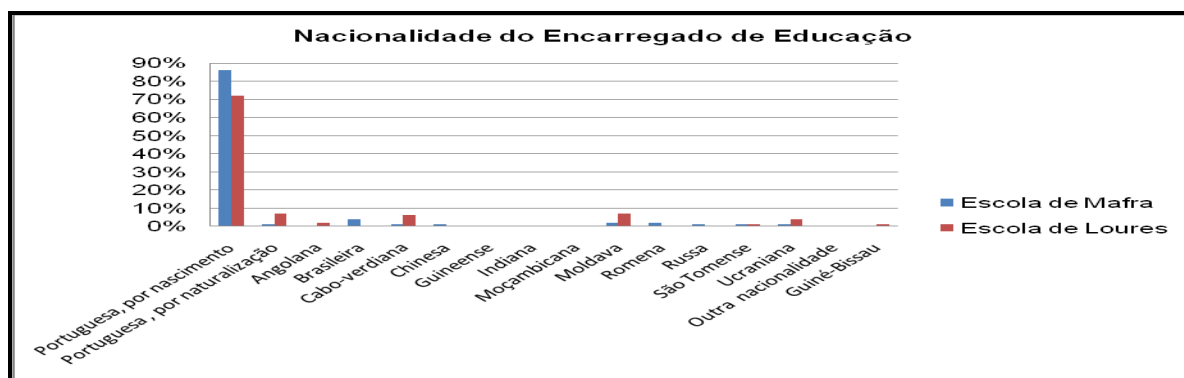


Gráfico XIII – Nacionalidade do Encarregado de Educação

No universo deste estudo os encarregados de educação imigrantes da Europa de Leste são 3 moldavos, 3 romenos, 2 ucranianos e 1 russo, na escola de Mafra. Na escola de Loures, são 6 moldavos e 3 ucranianos. Regista-se que nas duas escolas o número destes encarregados de educação é igual a 9. De acordo com o Relatório Final de um estudo desenvolvido por Santana (2003), o imigrante de Leste é um imigrante económico, adulto, encontra-se disponível para participar plenamente no mercado de trabalho e é geralmente ucraniano, podendo também ser russo, romeno ou moldavo.

Relativamente aos encarregados de educação pertencentes ao grupo de nacionalidades Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante, na escola de Mafra predominam os brasileiros e na escola de Loures dominam os cabo-verdianos.

Tal como foi feito na caracterização dos alunos, também para retratar os encarregados de educação, e por questões de operacionalização dos dados, foram considerados 3 grupos de nacionalidade com a seguinte designação: Encarregados de Educação Portugueses, Encarregados de Educação Imigrantes da Europa de Leste e Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante (quadro XXIV).

Quadro XXIV - Distribuição dos inquiridos por Grupos de Nacionalidades

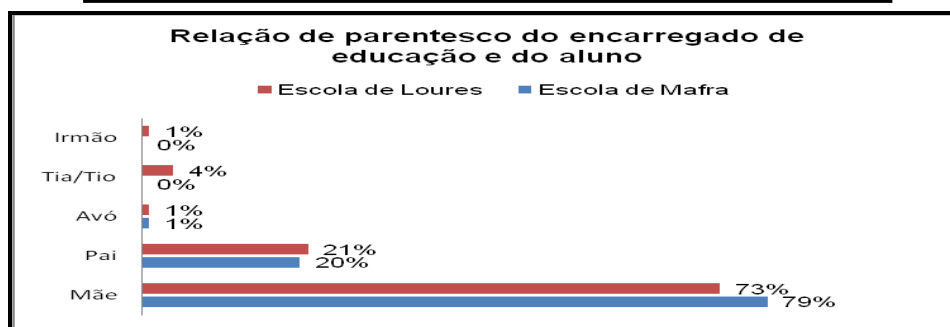
	Escola da Mafra		Escola de Loures	
	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências absolutas	Frequências relativas
Enc. Ed. Portugueses *	129 ⁴⁵	87%	63 ⁴⁶	74%
Enc. Ed. imigrantes da Europa de Leste	9	6%	9	11%
Outros Enc. Ed. de Origem Imigrante	10	7%	13	15%
Total	148	100%	85	100%

* Na escola de Mafra, no grupo dos encarregados de educação portugueses, constam aqueles que têm nacionalidade Portuguesa por nascimento e por naturalização por se tratar de cidadãos portugueses que nasceram nas ex-colónias portuguesas.

2.2.1.3. Relação de parentesco do Encarregado de Educação com o Aluno

De acordo com o gráfico XIV, regista-se que a maioria dos encarregados de educação, em ambas as escolas, são as mães, respectivamente 79% na escola de Mafra e 73% na escola de Loures.

Gráfico XIV – Relação de parentesco do Encarregado de Educação



⁴⁵ Algumas questões integram 130 Encarregados de educação, outras 129, mas a maioria 128, porque dois deles deixaram de responder em perguntas diferentes do questionário.

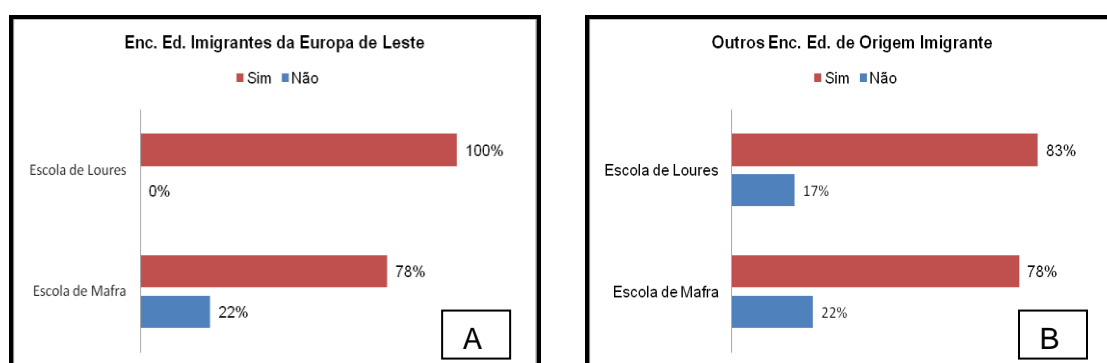
⁴⁶ Também a maioria das questões integram 62 Encarregados de Educação porque um deles a partir da questão nº 14 deixou de responder.

2.2.2. Constrangimentos estruturais no capital social de carácter étnico

2.2.2.1. Contactos sociais estabelecidos no país de acolhimento, antes da partida

Como se observa nos gráfico XV (A e B), questionados sobre se conheciam alguém em Portugal, antes da sua partida, todos os Encarregados de Educação da Europa de Leste, da escola de Loures, responderam que sim, tal como 78% da escola de Mafra. No grupo de Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante, também a maioria dos inquiridos respondeu que conhecia alguém, em Portugal, antes da sua partida, respectivamente 78% na escola de Mafra e 83% na escola de Loures. Interrogados sobre a sua relação com essa(s) pessoa(s) que conheciam em Portugal, 6 dos 10 encarregados de educação do grupo Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante, da escola de Mafra, referem tratar-se de familiar(s) residente em Portugal e, na escola de Loures 11 dos 13, também responderam ser familiar(es) residente em Portugal. Em relação ao relacionamento com essa(s) pessoa(s) que conheciam em Portugal, na escola de Mafra, 4 dos 9 Encarregados de Educação do grupo de Imigrantes da Europa de Leste referem tratar-se de familiar(es) residente em Portugal, 1 refere colega(s) /sócio(s) residente(s) em Portugal, do seu país de origem e 4 não respondem à questão. Na escola de Loures, 5 dos 9 Encarregados de Educação referem tratar-se de familiar(s) residente em Portugal, 1 refere amigo (s) residente em Portugal, 1 diz tratar-se de colega(s) /sócio(s) residente em Portugal do seu país de origem e 2 não respondem à questão.

Gráfico XV (A e B) – Conhecimento de alguém em Portugal, antes da partida, do imigrante



2.2.2.2. Vida associativa comunitária

Quanto à vida associativa comunitária (quadro XXV), é, de acordo com os resultados do ques-

tionário, inexistente no grupo dos Encarregados de Educação da Europa de Leste, em ambas as escolas. Segundo Santana (2003:56), regra geral, estes imigrantes não pertencem a associações, o que pode ser explicado pelo carácter essencialmente económico da imigração, por vezes, encarada como uma situação temporária pelo tipo de relação laboral, muitas vezes, precária e também pela distância relativamente a questões político-sociais do país de acolhimento. Mas os que as frequentam fazem-no com o objectivo da sua integração social, para aprender a Língua Portuguesa, para tratar das burocracias e para ter acesso a informação.

Mas, no grupo de Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante, regista-se alguma distinção entre as duas escolas. Na escola de Mafra 8/89% dos Encarregados de Educação não pertencem a nenhuma associação/organização e na escola de Loures 46% pertencem, ou seja, 5 dos 13 pertencem a uma associação de imigrantes e 1 a uma associação de moradores.

Quadro XXV – Vida associativa comunitária por Grupos de Nacionalidades

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures		
	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)
Enc. Ed. Imigrantes da Europa de Leste						
Não	8	89%	100%	8	89%	100%
Sim	0	0%	0%	0	0%	0%
NR	1	11%	-	1	11%	-
Total	9	100%	100%	9	100%	100%
Outros Enc. Ed. de Origem Imigrante						
Não	8	80%	89%	7	54%	54%
Sim	1	10%	11%	6	46%	46%
NR	1	10%	-	0	0%	0%
Total	10	100%	100%	13	100%	100%

2.2.3. Estatuto socioeconómico da família

O estatuto socioeconómico da família foi avaliado a partir do número de anos de escolaridade do encarregado de educação, da sua profissão, do rendimento familiar mensal e do regime de propriedade da habitação. Recorde-se que nas duas escolas, o encarregado de educação é representado, em grande maioria, pela mãe do aluno.

2.2.3.1. Número de anos de escolaridade do Encarregado de Educação

O quadro XXVI permite perceber o nível de escolarização dos encarregados de educação das duas escolas do estudo. Certifica-se que:

- no grupo dos Encarregados de Educação Portugueses, 46% na escola de Mafra e 41% na escola de Loures têm entre 5 e 9 anos de escolarização. Não obstante, na escola de Loures, há mais respondentes com mais anos de escolarização e portanto com cursos de nível superior e menos com apenas o primeiro ciclo de escolaridade.
- no grupo Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante mais de metade dos respondentes, em ambas as escolas, tem entre 5 e 9 anos de escolarização, respectivamente 67% na escola de Mafra e 67% na escola de Loures.
- no grupo de Imigrantes da Europa de Leste, verifica-se que estes, comparativamente aos grupos de nacionalidade referidos anteriormente, possuem maioritariamente mais anos de escolarização; 50% na escola de Mafra tem entre 10 a 14 anos e na escola de Loures também 67% tem este número de anos de escolarização. Por outro lado, os 9 respondentes da Europa de Leste, da escola de Loures, são mais escolarizados do que os respondentes da escola de Mafra, uma vez que todos eles têm pelo menos 10 anos de escolarização.

Quadro XXVI - Número de anos de escolaridade do Encarregado de Educação

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures		
Enc. Ed. Portugueses	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)
Menos de 5 anos	21	17%	17%	4	6%	7%
De 5 a 9 anos	57	45%	46%	24	39%	41%
De 10 a 14 anos	34	27%	27%	21	34%	36%
De 15 a 19 anos	12	9%	10%	10	16%	17%
Não foi à escola	1	1%	1%	0	0%	0%
NR	3	2%	-	3	5%	-
Total	128	100%	100%	62	100%	100%
Outros Enc. Ed. de Origem Imigrante						
Menos de 5 anos	1	10%	11%	2	15%	17%
De 5 a 9 anos	6	60%	67%	8	62%	67%
De 10 a 14 anos	2	20%	22%	2	15%	17%
De 15 a 19 anos	0	0%	0%	0	0%	0%
Não foi à escola	0	0%	0%	0	0%	0%
NR	1	0%	-	1	8%	-
Total	10	100%	100%	13	100%	100%
Enc. Ed. Imigrantes da Europa de Leste						
Menos de 5 anos	0	0%	0%	0	0%	0%
De 5 a 9 anos	2	22%	25%	0	0%	0%
De 10 a 14 anos	4	44%	50%	6	67%	67%
De 15 a 19 anos	2	22%	25%	3	33%	33%
Não foi à escola	0	0%	0%	0	0%	0%
NR	1	11%	-	0	0%	0%
Total	9	100%	100%	9	100%	100%

Para melhor perceber a influência do grau de escolarização do encarregado de educação no desempenho escolar dos seus educandos, foi calculada a “média” da escolaridade dos encarregados de educação pertencentes ao grupo dos Encarregados de Educação Portugueses e do grupo de Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante. Seguidamente procedeu-se a uma análise comparativa dessas médias e das respostas dadas pelos Encarregados de Educação da Europa de Leste. Para o efeito foram atribuídos os seguintes códigos: 1. Não foi à escola, 2. Menos de 5 anos, 3. De 5 a 9 anos, 4. De 10 a 14 anos, 5. De 15 a 19 anos.

O quadro XXVII resume este processo e revela que:

- os Encarregados de Educação da Europa de Leste, na escola de Mafra, relativamente à média do grupo dos Encarregados de Educação Portugueses (3,28, mais próxima do código 3) estão numa posição privilegiada, já que, 4 dos 9 se ajustam ao código 4 e 2 ao código 5. Relativamente à média do grupo de Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante

(3,1, também mais próxima do código 3) 6 dos 9 Encarregados de Educação revelam igualmente superioridade em termos do número de anos de escolarização.

- os Encarregados de Educação da Europa de Leste, na escola de Loures, relativamente à média do grupo dos Encarregados de Educação Portugueses (3,62, mais próxima do código 4) estão mais próximos deste grupo de nacionalidade já que 6 dos 9 se ajustam ao código 4 e 3 ao código 5. Relativamente à média do grupo de Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante (3,0, mais próxima do código 3) os 9 respondentes revelam superioridade em termos do número de anos de escolarização.

Quadro XXVII - Médias dos grupos dos Encarregados de Educação Portugueses e dos Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante relativamente ao número de anos de escolaridade.

	Questão n.º 32: Número de anos de escolaridade do Enc. de Educ.	Código	Média	
			Escola de Mafra	Escola de Loures
Grupo de nacionalidade dos Portugueses	Não foi à escola Menos de 5 anos De 5 a 9 anos De 10 a 14 anos De 15 a 19 anos	1 2 3 4 5	3,28	3,62
Grupo Outros Enc. de Educ. de Origem Imigrante	Não foi à escola Menos de 5 anos De 5 a 9 anos De 10 a 14 anos De 15 a 19 anos	1 2 3 4 5	3,1	3,0

2.2.3.2. Profissão do Encarregado de Educação

A profissão do Encarregado de Educação foi designada de acordo com a Classificação Nacional das Profissões (1994).

Verifica-se que (gráfico XVI A, B e C):

- no grupo dos Encarregados de Educação Portugueses, da escola de Mafra, 23% pertence ao grupo do pessoal administrativo e similares, 14% ao grupo do pessoal dos serviços e vendedores e 11% são trabalhadores não qualificados. Na escola de Loures, estes encarregados de educação estão distribuídos fundamentalmente pelos seguintes grupos de profissões: 37% pertence ao grupo do pessoal administrativo e similares, 11% ao grupo dos técnicos e profissionais de nível intermédio e 9% ao grupo do pessoal dos serviços e

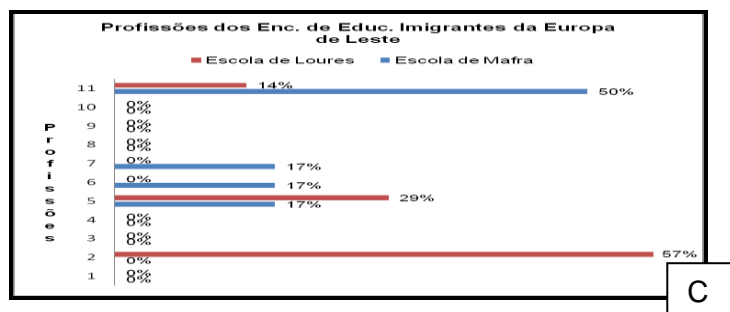
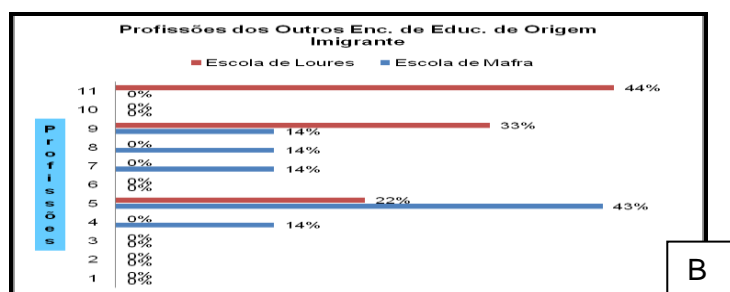
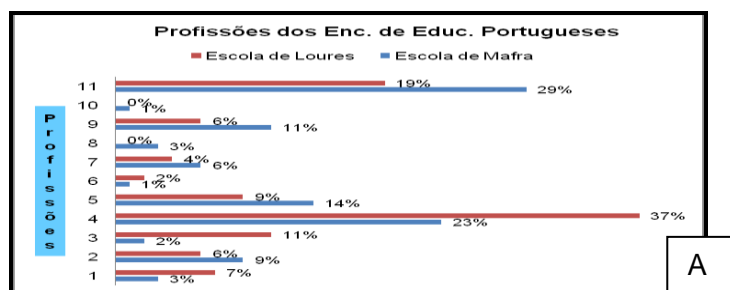
vendedores. Os encarregados de educação pertencentes à população não activa são 29% na escola de Mafra e 19% na escola de Loures

- no grupo Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante, na escola de Mafra, em primeiro lugar surge o grupo do pessoal dos serviços e vendedores (43%) e na escola de Loures 33% são trabalhadores não qualificados. Na escola de Mafra, todos os encarregados de educação do estudo pertencem à população activa, mas na escola de Loures 44% faz parte da população não activa.

- no grupo de Imigrantes da Europa de Leste, 3 dos Encarregados de Educação da escola de Mafra repartem-se pelos grupos do pessoal dos serviços e vendedores, agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas e operários, artífices e trabalhadores similares, enquanto na escola de Loures, 4 pertencem ao grupo de especialistas das profissões intelectuais e científicas e 2 ao do pessoal dos serviços e vendedores. Os encarregados de educação pertencentes à população não activa são 3/50% na escola de Mafra, embora também 3 não tenham respondido à questão, e 14% na escola de Loures.

Segundo Santana (2003), o imigrante da Europa de Leste, trabalha predominantemente na construção civil por todo o território nacional, ou em fábricas no Grande Porto, na hotelaria no Algarve e, também, no Grande Porto e na Grande Lisboa em serviços domésticos e, ainda, na agricultura no Norte do país. De acordo com Fonseca *et al.*, (2005) os imigrantes da Europa de Leste, apesar de registarem as taxas de emprego mais elevadas na construção civil, são os que mais se estabeleceram no sector industrial e na agricultura. Esta é a situação de 2 dos respondentes da escola de Mafra. Pelo contrário, os mesmos investigadores referem que “[. . .] , a menor participação dos trabalhadores de Leste, nas actividades de serviços, prende-se com maiores dificuldades de comunicação linguística do que os imigrantes dos PALOP e do Brasil e com o facto de se tratar de uma corrente migratória recente e maioritariamente masculina”. Fonseca *et al.*, 2005:104). Ainda relativamente a estes imigrantes e segundo Santana (2003), a percentagem de efectivos que exercia funções como quadros técnicos, nos países de origem – engenheiros, professores, médicos, e enfermeiros, economistas e informáticos – é muito relevante (cerca de 1 em cada quatro imigrantes desempenhavam estas profissões). Assim constata-se que a imigração para Portugal corresponde, em vários casos, a um percurso descendente de mobilidade profissional, uma vez que, em inúmeras situações estes imigrantes desempenham actividades menos qualificadas do que aquelas que exerciam no seu país de origem.

Gráfico XVI (A, B e C) – Profissões exercidas pelos diferentes Grupos de Nacionalidades



- 1- Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa
- 2- Especialistas das profissões intelectuais e científicas
- 3- Técnicos e profissionais de nível intermédio
- 4- Pessoal administrativo e similares
- 5- Pessoal dos serviços e vendedores
- 6- Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas
- 7- Operários, artífices e trabalhadores similares
- 8- Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem
- 9- Trabalhadores não qualificados
- 10- Forças armadas
- 11- Pessoa não activa

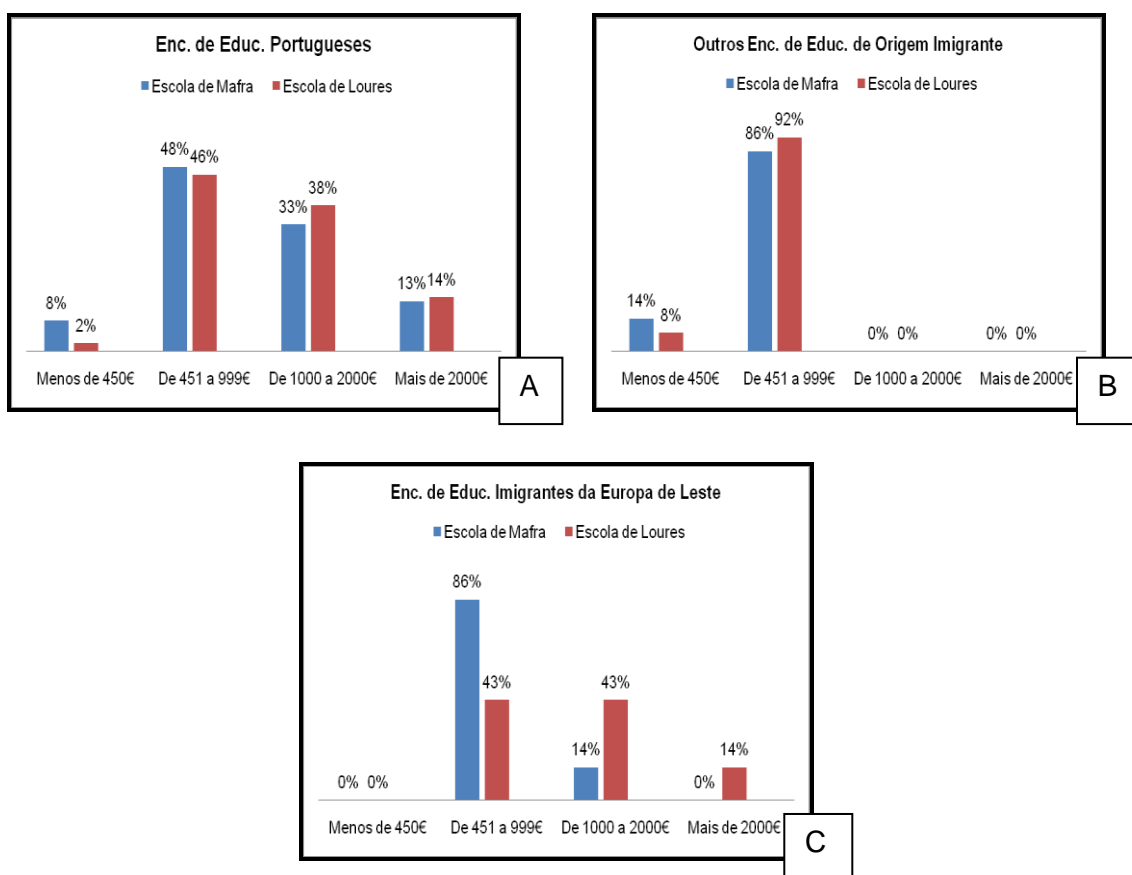
2.2.3.3. Rendimento familiar mensal

Verifica-se que (gráfico XVII A, B e C):

- no grupo dos Encarregados de Educação Portugueses, da escola de Mafra, 48% tem um rendimento familiar mensal de 451€ a 999€ e o mesmo rendimento é auferido por 46% na escola de Loures. Confrontados os dados, pode-se concluir que não existe uma grande diferença entre as duas escolas relativamente a este grupo de encarregados de educação.
- no grupo Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante, em ambas as escolas, a maioria tem também um rendimento que se situa entre 451€ e 999€, respectivamente 86% na escola de Mafra e 92% na escola de Loures.

- no grupo de Imigrantes da Europa de Leste, verifica-se o mesmo já observado nos dois grupos de nacionalidades anteriores, ou seja, a maior parcela dos respondentes recebem entre 451€ e 999€, mas na escola de Loures regista-se uma mesma percentagem de inquiridos que usufruem de 451€ a 999€ e de 1000 a 2000€ (43%).

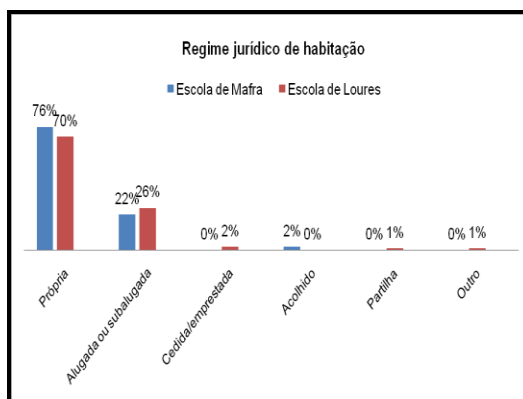
Gráfico XVII (A, B e C) – Rendimento Familiar Mensal dos diferentes Grupos de Nacionalidades



2.2.3.4. Habitação por regime de propriedade

Pretende-se caracterizar o regime jurídico de habitação dos diferentes grupos de encarregados de educação, ou seja, se se trata de habitação própria, em regime de arrendamento (alugada ou subalugada), cedida, acolhido, partilha de casa, ou outra situação de acesso à habitação.

Gráfico XVIII – Regime jurídico de habitação



O gráfico XVIII mostra a distribuição percentual das habitações por regime de propriedade. Segundo o resultado dos inquéritos, em ambas as escolas, mais de metade das famílias vivem em habitações próprias. Contudo, na escola de Mafra, no grupo dos Outros Encarregados de Educação de Origem imigrante, 9 dos 10 respondentes vivem em casa alugada e apenas 1 em casa própria. Também 6 das 9 famílias de Imigrantes da Europa de Leste vivem em casa alugada e 2 em casa própria. Na escola de Loures, a maioria dos inquiridos pertencentes ao grupo dos Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante, 9 das 13 famílias, vive em casa alugada e 4 em casa própria. Porém, o panorama relativo às famílias imigrantes da Europa de Leste é diferente, quando comparadas às famílias com *background imigrante* da escola de Mafra ou mesmo às outras famílias de origem imigrante da própria escola de Loures. Nesta escola, 7 das 9 famílias da Europa de Leste vivem em casa própria e apenas 2 em casa alugada. Esta situação é sublinhada pelas variáveis apresentadas anteriormente, que referem 4 famílias em que o encarregado de educação pertence ao grupo de especialistas das profissões intelectuais e científicas e em que 3 famílias têm um rendimento familiar mensal compreendido entre 1000 € e 2000 € (na escola de Mafra apenas 1 família está nesta situação) e 1 família com mais de 2000 € mensais.

2.2.4. Recursos Culturais da Família e Capital Cultural Parental

O capital cultural é constituído de saberes, competências, códigos e outras aquisições que neste estudo se refere à do encarregado de educação. Para Bourdieu, o problema do sucesso ou do fracasso escolar está posto na relação entre a posse de um certo capital (social, linguístico e cultural) e o seu valor na instituição escolar. O capital cultural pode existir no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo, tornando-se parte integrante da "pessoa", um habitus, no estado objectivado, sob a forma de bens culturais, como são por exemplo os quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, entre outros e no estado

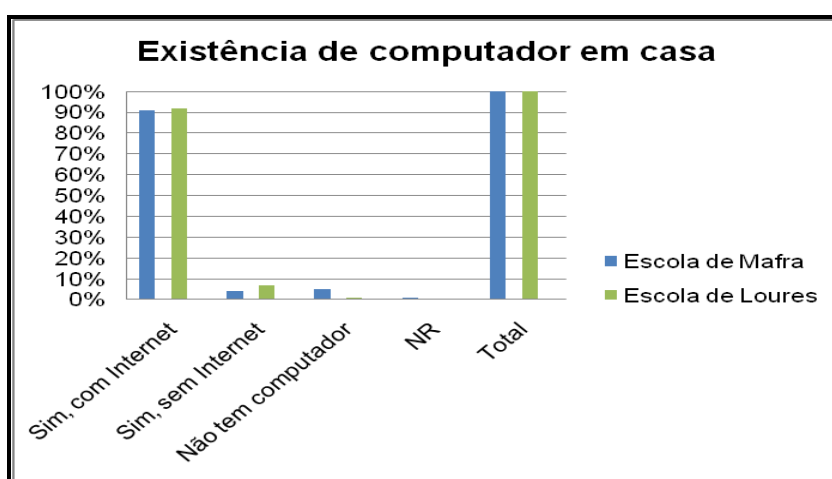
institucionalizado, como é o caso do certificado de habilitações (Bourdieu, 1979). Pode-se, então, dizer que o capital cultural é formado pelas experiências individuais que possibilitam que cada pessoa adquira novos conhecimentos e possibilitam o aumento das capacidades de interpretação e de comunicação.

Esta análise relativa aos recursos culturais da família e capital cultural parental está dividida em cinco partes: existência de computador em casa, número de livros existentes em casa, atitude do encarregado de educação para com a leitura, proficiência linguística e idas ao cinema.

2.2.4.1. Existência de computador em casa

Como seria de esperar, comprova-se a existência de uma elevada percentagem de alunos, em ambas as escolas, com computador, em casa, ligado à Internet (gráfico XIX). Na escola de Mafra, segundo os dados do questionário, as 9 famílias Imigrantes da Europa de Leste têm computador com ligação à Internet e, na escola de Loures 8 famílias da Europa de Leste têm computador ligado à Internet e apenas 1 tem computador mas sem ligação à Internet. Na escola de Mafra, dos 7 encarregados de educação que alegam não ter computador, 6 são do grupo dos Portugueses e 1 pertence ao grupo dos Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante e, na escola de Loures, o único encarregado de educação que refere não ter computador pertence também ao grupo dos Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante.

Gráfico XIX – Existência de computador em casa



2.2.4.2. Número de livros existentes em casa

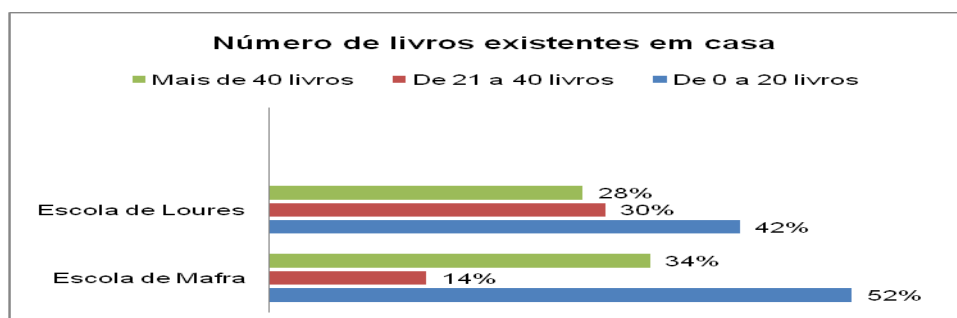
Todas as casas onde há livros e quadros e discos são bonitas. E são feias todas as casas, por mais luxuosas, onde faltem essas coisas

*“Rosto Precário”
Eugénio de Andrade*

Segundo Villas-Boas (2010), as condições favoráveis à emergência da literacia constituem causas de diferenças entre as aprendizagens escolares dos alunos e têm origem nas diferenças dos respectivos ambientes familiares.

De acordo com as respostas dadas sobre o número de livros existentes no lar, à excepção de livros de estudo e revistas, pode-se observar que, em ambas as escolas, a modalidade de 0 a 20 livros foi a mais apontada pelos inquiridos, ou seja, 52% na escola de Mafra e 42% na escola de Loures (gráfico XX). Saliente-se o caso do grupo da Europa de Leste, na escola de Loures, que mais livros tem em casa, comparativamente aos outros grupos de imigrantes de qualquer uma das escolas, isto é 4 famílias das 9 têm entre 21 e 40 livros e 2 mais de 40 livros (quadro XXVIII).

Gráfico XX – Número de livros em casa



Quadro XXVIII - Número de livros existentes em casa

Grupo de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures		
Enc. Ed. Portugueses	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)
De 0 a 20 livros	62	47%	47%	22	34%	35%
De 21 a 40 livros	20	15%	15%	19	30%	30%
Mais de 40 livros	50	38%	38%	22	34%	35%
NR	1	1%	-	1	2%	-
Total	133	100%	100%	64	100%	100%
Outros Enc. Ed. de Origem Imigrante						
De 0 a 20 livros	9	90%	90%	11	79%	79%
De 21 a 40 livros	1	10%	10%	3	21%	21%
Mais de 40 livros	0	0%	0%	0	0%	0%
NR	0	0%	0%	0	0%	0%
Total	10	100%	100%	14	100%	100%
Enc. Ed. Imigrantes da Europa de Leste						
De 0 a 20 livros	7	78%	88%	3	33%	33%
De 21 a 40 livros	0	0%	0%	4	44%	44%
Mais de 40 livros	1	11%	11%	2	22%	22%
NR	1	11%	-	0	0%	0%
Total	9	100%	100%	9	100%	100%

2.2.4.3. Atitude do Encarregado de Educação para com a leitura

Para compreender o padrão de comportamento dos encarregados de educação em relação à leitura não instrumental, isto é, com fins diferentes dos académicos e laborais, utilizaram-se as seguintes variáveis: leitura de livros nos últimos 12 meses, prática da leitura nos tempos livres e frequência da leitura de jornais.

2.2.4.3.1. Leitura de livros nos últimos 12 meses

Os encarregados de educação do grupo dos Portugueses e da Europa de Leste, em ambas as escolas, assumem um padrão de proximidade em relação à leitura não instrumental. A maioria dos encarregados de educação da Europa de Leste (7 dos 9 em cada uma das escolas) alegam que leram no último ano e afastam-se do padrão de comportamento dos Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante. Na escola de Mafra, os encarregados de educação pertencentes ao grupo dos Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante, repartem-se entre uma metade que leu e a outra que não leu, mas na escola de Loures, mais de metade, 77%, não leu nos últimos 12 meses (quadro XXIX). No gráfico XXI, pode-se constatar que a maioria dos

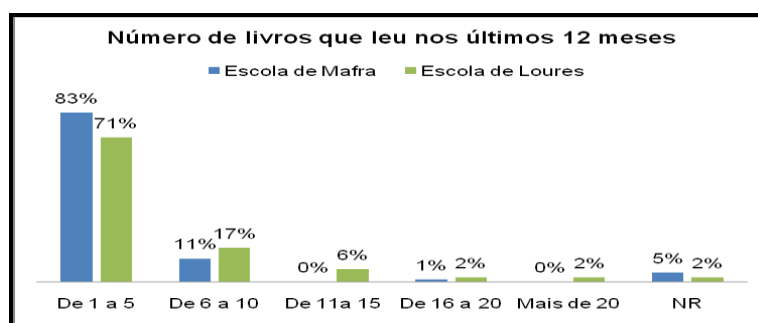
leitores, em ambas as escolas, leram entre 1 e 5 livros, ou seja 83% na escola de Mafra e 71% na escola de Loures. Ainda assim, na escola de Loures, o número de encarregados de educação que leram mais de 15 livros foi superior (4%) ao da escola de Mafra (1%).

É certo que é preciso ter alguma cautela acerca deste tipo de questões, apesar da pergunta do questionário mencionar explicitamente tratar-se de referências a livros não escolares ou laborais.

Quadro XXIX- Leitura de livros nos últimos 12 meses

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures		
Enc. Ed. Portugueses	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)
Sim	73	56%	57%	38	61%	61%
Não	55	42%	43%	24	39%	39%
NR	2	2%	-	0	0%	0%
Total	130	100%	100%	62	100%	100%
Outros Enc. Ed. de Origem Imigrante						
Sim	5	50%	50%	3	23%	23%
Não	5	50%	50%	10	77%	77%
NR	0	0%	0%	0	0%	0%
Total	10	100%	100%	13	100%	100%
Enc. Ed. Imigrantes da Europa de Leste						
Sim	7	78%	78%	7	78%	78%
Não	2	22%	22%	2	22%	22%
NR	0	0%	0%	0	0%	0%
Total	9	100%	100%	9	100%	100%

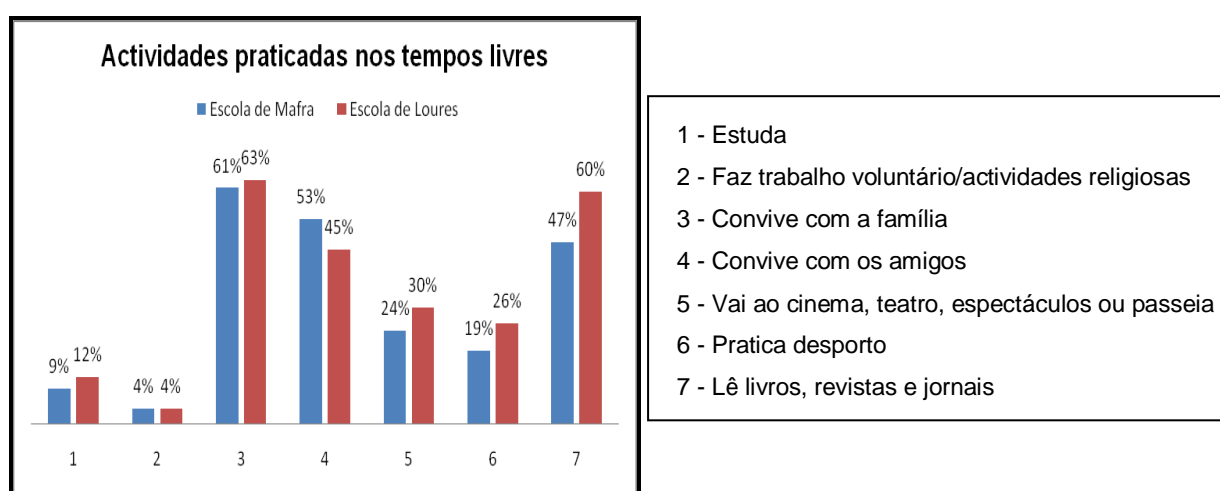
Gráfico XXI – Número de livros que leu nos últimos 12 meses



2.2.4.3.2. Actividades praticadas nos tempos livres

Os encarregados de educação foram questionados sobre as actividades que realizam nos seus tempos livres (sociais, cívicas, artísticas e culturais). O gráfico XXII mostra as actividades referidas em cada uma das escolas. Regista-se que, em ambas as escolas, elegem conviver com a família e, em segundo lugar, na escola de Mafra, conviver com os amigos, mas na escola de Loures preferem ler livros, revistas e jornais.

Gráfico XXII – Actividades praticadas nos tempos livres



2.2.4.3.3. Frequência de Leitura de Jornais

As oportunidades culturais no contexto da família também podem ser avaliadas com os jornais. Quando se analisam os resultados do quadro XXX, verifica-se que em todos os grupos de nacionalidades a modalidade de resposta mais apontada é a da leitura de jornais diariamente, com excepção do grupo dos Encarregados de Educação Portugueses, na escola de Mafra, onde a mesma percentagem de inquiridos responde, também, que nunca ou quase nunca lê jornais (29%). Assim, conclui-se que neste grupo de nacionalidade os respondentes da escola de Loures encontram-se em vantagem na leitura de jornais, já que cerca de metade (52%) refere que lê jornais diariamente. A segunda hipótese mais referida pelos encarregados de educação é a da leitura de jornais uma vez por semana ou nunca ou quase nunca, pelo que, se conclui que parte deles lê jornais com alguma frequência e outra parte nunca ou quase nunca lê jornais.

Quadro XXX - Frequência de leitura de jornais

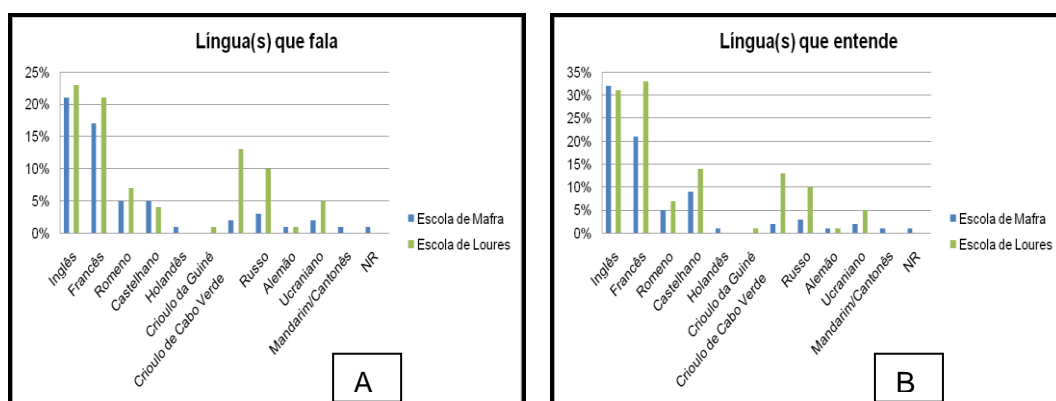
Grupos de nacionalidades		Escola de Mafra			Escola de Loures		
Enc. Portugueses	Ed.	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)
Nunca ou quase nunca		37	29%	29%	3	5%	5%
Diariamente		37	29%	29%	32	52%	52%
Uma vez por semana		35	27%	27%	15	24%	24%
Uma vez por mês		0	0%	0%	1	2%	2%
Várias vezes por mês		11	9%	9%	4	6%	6%
Poucas vezes por ano		8	6%	6%	7	11%	11%
NR		1	1%	-	0	0%	0%
Total		129	100%	100%	62	100%	100%
Outros Enc. Ed. de Origem Imigrante							
Nunca ou quase nunca		2	20%	20%	3	23%	23%
Diariamente		5	50%	50%	6	46%	46%
Uma vez por semana		2	20%	20%	2	15%	15%
Uma vez por mês		0	0%	0%	0	0%	0%
Várias vezes por mês		1	10%	10%	2	15%	15%
Poucas vezes por ano		0	0%	0%	0	0%	0%
NR		0	0%	0%	1	0%	-
Total		10	100%	100%	14	100%	100%
Enc. Ed. Imigrantes da Europa de Leste							
Nunca ou quase nunca		2	22%	22%	2	22%	22%
Diariamente		4	44%	44%	5	56%	56%
Uma vez por semana		2	22%	22%	2	22%	22%
Uma vez por mês		0	0%	0%	0	0%	0%
Várias vezes por mês		1	11%	11%	0	0%	0%
Poucas vezes por ano		0	0%	0%	0	0%	0%
NR		0	0%	0%	0	0%	0%
Total		9	100%	100%	9	100%	100%

2.2.4.4. Proficiência linguística

Avaliaram-se duas competências linguísticas, a saber: língua(s) que fala e que entende para além da Língua Portuguesa (gráfico XXIII A e B) e concluiu-se, como era de esperar, que o Inglês e o Francês são as línguas mais faladas e entendidas pelos encarregados de educação das duas escolas. Por outro lado, embora não exista uma diferença significativa nas competências linguísticas, os inquiridos da escola de Loures registam uma vantagem percentual relativamente à

expressão oral da Língua Inglesa e Francesa e compreensão oral da Língua Francesa. Também, como era de esperar, na escola de Loures, mais encarregados de educação falam e entendem Línguas Crioulas, uma vez que os africanos preenchem o grupo dos Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante. Saliente-se, ainda, que na escola de Mafra 5 dos 9 Encarregados de Educação da Europa de Leste falam e entendem russo e, na escola de Loures, 8 dos 9 Encarregados de Educação da Europa de Leste também falam e entendem russo. Esta língua permite-lhes o entendimento entre pessoas das várias nacionalidades de Leste (Santana, 2003). Ainda segundo este autor, a principal dificuldade sentida pelos imigrantes da Europa de Leste aquando da chegada a Portugal, foi o desconhecimento da Língua Portuguesa, impeditiva de um trabalho adequado às suas qualificações, tal como o é a sua situação ilegal em Portugal.

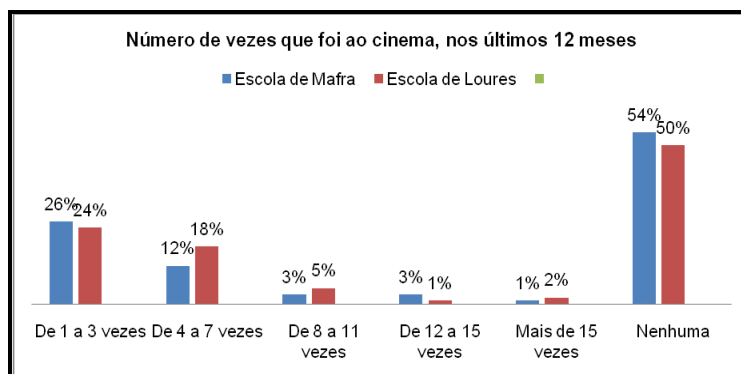
Gráfico XXIII (A e B) – Língua(s) que fala e entende



2.2.4.5. *Idas ao cinema*

Regista-se que um pouco mais de metade dos encarregados de educação da escola de Mafra não foram ao cinema, nos últimos 12 meses (54%) e metade deles (50%), na escola de Loures, também não o fizeram (gráfico XXIV). Segundo os dados dos questionários, a maioria dos respondentes que foram ao cinema, em ambas as escolas, realizaram-no ocasionalmente, de 1 a 3 vezes, respectivamente 26% na escola de Mafra e 24% na escola de Loures.

Gráfico XXIV – Número de vezes que foi ao cinema, nos últimos 12 meses



2.2.5. Coesão e Inclusão social

Para medir a integração social e económica dos migrantes pode-se usar o nível de utilização da segurança social, assistência social e outros instrumentos da política social (Entzinger e Biezeveld, 2003:19).

Esta análise está dividida em três partes: utilização de instituições relacionadas com a política social local, participação em vários tipos de organizações sociais e redes informais e confiança e solidariedade.

2.2.5.1. Utilização de Instituições relacionadas com a Política Social Local

Verifica-se que (quadro XXXI):

- no grupo dos Encarregados de Educação Portugueses, a maioria, em ambas as escolas, foi ao Centro de Saúde. Na escola de Mafra, a segunda modalidade mais referida é a Junta de Freguesia (27%) e, na escola de Loures, a Junta de Freguesia e a Segurança Social (ambas com 29%).
- no grupo Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante, o Centro de Saúde continua a ser a modalidade mais apontada, conjuntamente, com a opção Segurança Social, na escola de Mafra. Esta opção, Segurança Social, é a segunda modalidade mais referida na escola de Loures.
- no grupo de Imigrantes da Europa de Leste, os respondentes, da escola de Mafra, utilizaram principalmente os serviços da Segurança Social (78%) e de seguida o Centro de Saúde (67%). Na escola de Loures, os inquiridos utilizaram sobretudo o Centro de Saúde (67%) e

de seguida a Segurança Social (56%).

Conclui-se que o Centro de Saúde e a Segurança Social foram os serviços mais utilizados pelos diferentes grupos de nacionalidades. Registe-se ainda que, em cada um desses grupos, o número de respondentes que vai a uma biblioteca pública é muito fraco sendo mesmo nulo no caso dos Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante na escola de Loures.

Quadro XXXI - Utilização de Instituições relacionadas com a Política Social Local

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências absolutas	Frequências relativas
Enc. Ed. Portugueses				
Centro de Saúde	97	75%	44	71%
Biblioteca	22	17%	8	13%
Câmara Municipal	22	17%	14	23%
Junta de Freguesia	35	27%	18	29%
Segurança Social	27	21%	18	29%
Outros Enc. Ed. de Origem imigrante				
Centro de Saúde	6	60%	9	69%
Biblioteca	1	10%	0	0%
Câmara Municipal	0	0%	4	31%
Junta de Freguesia	4	40%	2	15%
Segurança Social	6	60%	6	46%
Enc. Ed. Imigrantes da Europa de Leste				
Centro de Saúde	6	67%	6	67%
Biblioteca	1	11%	3	33%
Câmara Municipal	2	22%	0	0%
Junta de Freguesia	4	44%	2	22%
Segurança Social	7	78%	5	56%

A soma das percentagens não é igual a 100% porque se trata de uma questão de resposta múltipla.

2.2.5.2. Participação em vários tipos de Organizações Sociais e Redes Informais

Na questão número 18 do questionário do Encarregado de Educação, foram apresentadas algumas actividades, com a possibilidade de se optar por outras, que se podiam praticar no lugar de residência/freguesia. A distribuição dessas actividades constam do quadro XXXII.

Regista -se que:

- no grupo dos Encarregados de Educação Portugueses, a modalidade mais apontada, em ambas as escolas, refere-se à participação em festas populares, bailes, 40%, na escola de Mafra e 82% na escola de Loures. A segunda modalidade, na escola de Mafra, refere-se à prática de actividades religiosas (26%) e na escola de Loures à realização de outras actividades (39%) que passam pelo voluntariado, leitura na biblioteca, exposições, ida ao teatro e frequência de associações recreativas.
- no grupo Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante, a ida a festas populares, bailes foi também a modalidade mais apontada na escola de Mafra (30%) e, na escola de Loures, 23% apontaram a ida a festas populares, bailes e outros 23% a prática do desporto. Constata-se que os encarregados de educação da escola de Loures são mais participativos do que os da escola de Mafra.
- no grupo de Imigrantes da Europa de Leste, também se verifica que os encarregados de educação da escola de Loures participam mais nas actividades locais do que os da escola de Mafra.

Quadro XXXII - Actividades praticadas, e dinamizadas no lugar onde vive/freguesia, nos últimos 12 meses

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências absolutas	Frequências relativas
Enc. Ed. Portugueses				
Ir a festas populares, bailes	51	40%	51	82%
Praticar desporto	25	19%	13	21%
Actividades na escola	21	16%	6	10%
Actividades religiosas	33	26%	5	8%
Outras	30	23%	24	39%
Outros Enc. Ed. de Origem Imigrante				
Ir a festas populares, bailes	3	30%	3	23%
Praticar desporto	1	10%	3	23%
Actividades na escola	0	0%	0	0%
Actividades religiosas	0	0%	2	15%
Outras	0	0%	2	15%
Enc. Ed. Imigrantes da Europa de Leste				
Ir a festas populares, bailes	1	11%	1	11%
Praticar desporto	1	11%	2	22%
Actividades na escola	0	0%	2	22%
Actividades religiosas	0	0%	2	22%
Outras	0	0%	2	22%

A soma das percentagens não é igual a 100% porque se trata de uma questão de resposta múltipla.

2.2.5.3. Confiança e solidariedade

Analisa-se, de seguida, questões de carácter mais subjectivo relacionadas às percepções de confiança e reciprocidade (nos vizinhos e na Escola/Sistema de ensino).

2.2.5.3.1. Relações de vizinhança

Em primeiro lugar salientam-se as relações de vizinhança que naturalmente implicam a integração socioterritorial de diferentes grupos da sociedade (quadro XXXIII).

Verifica-se que:

- no grupo dos Encarregados de Educação Portugueses, na escola de Mafra, metade dos encarregados de educação inquiridos alegam que falam muitas vezes com os vizinhos. Na escola de Loures, também esta é a modalidade mais referida por um pouco mais de metade dos encarregados de educação (55%). Contudo, os dados mostram que estes responden-

tes, da escola de Mafra, parece que têm uma relação de vizinhança mais próxima, já que 16% refere que já foi convidado e já convidou os vizinhos para sua casa e, na escola de Loures, apenas metade (8%) o fez. Da mesma forma, o distanciamento entre os vizinhos é sublinhado por 24% dos respondentes, na escola de Mafra, que refere que apenas os cumprimenta e por uma percentagem mais elevada na escola de Loures (32%).

- no grupo Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante, na escola de Mafra, 40% alegam que falam muitas vezes com os vizinhos e a mesma percentagem refere que apenas os cumprimenta. Entretanto, na escola de Loures, a modalidade mais referida por 36% dos inquiridos foi que falam muitas vezes com os vizinhos e 29% referem que apenas os cumprimenta e outros 29% que já foram convidados e já convidaram os vizinhos para sua casa.
- no grupo de Encarregados de Educação da Europa de Leste, regista-se que os da escola de Loures conseguem estabelecer uma relação de vizinhança mais próxima, com 56% a referirem que falam muitas vezes com os vizinhos e 22% que já foram convidados e já convidaram os vizinhos para sua casa. Este grupo contrasta com o grupo dos Portugueses onde os respondentes da escola de Mafra revelam uma relação de vizinhança mais próxima com os seus vizinhos.

Quadro XXXIII – Relacionamento com os vizinhos

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures	
	Frequências absolutas	Frequências relativas	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequências absolutas	Frequências relativas
Enc. Ed. Portugueses					
Fala muitas vezes com eles	64	50%	50%	34	55%
Apenas os cumprimenta	31	24%	24%	20	32%
Já foi convidado para ir a sua casa / Já os convidou para sua casa	20	16%	16%	5	8%
Só os conhece através dos seus filhos	2	2%	2%	0	0%
Ajuda-os quando precisam	7	5%	6%	3	5%
Outras	3	2%	2%	0	0%
NR	2	2%	-	0	0%
Total	129	100%	100%	62	100%
Outros Enc. Ed. de Origem Imigrante					
Fala muitas vezes com eles	4	40%	40%	5	36%
Apenas os cumprimenta	4	40%	40%	4	29%
Já foi convidado para ir a sua casa / Já os convidou para sua casa	2	20%	20%	4	29%
Só os conhece através dos seus filhos	0	0%	0%	0	0%
Ajuda-os quando precisam	0	0%	0%	1	7%
Outras	0	0%	0%	0	0%
NR	0	0%	0%	0	0%
Total	10	100%	100%	14	100%
Enc. Ed. Imigrantes da Europa de Leste					
Fala muitas vezes com eles	4	44%	44%	5	56%
Apenas os cumprimenta	4	44%	44%	2	22%
Já foi convidado para ir a sua casa / Já os convidou para sua casa	1	11%	11%	2	22%
Só os conhece através dos seus filhos	0	0%	0%	0	0%
Ajuda-os quando precisam	0	0%	0%	0	0%
Outras	0	0%	0%	0	0%
NR	0	0%	0%	0	0%
Total	9	100%	100%	9	100%

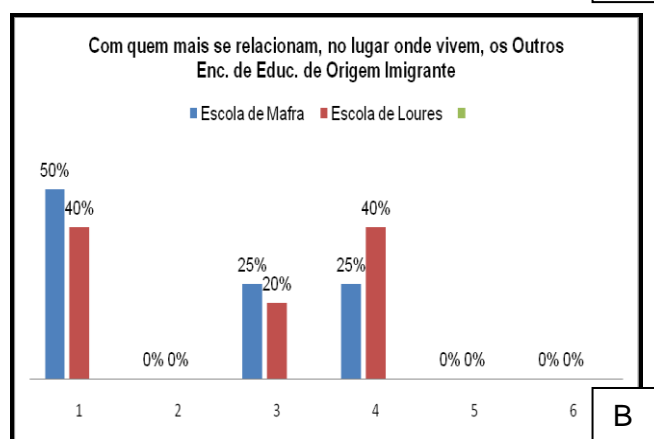
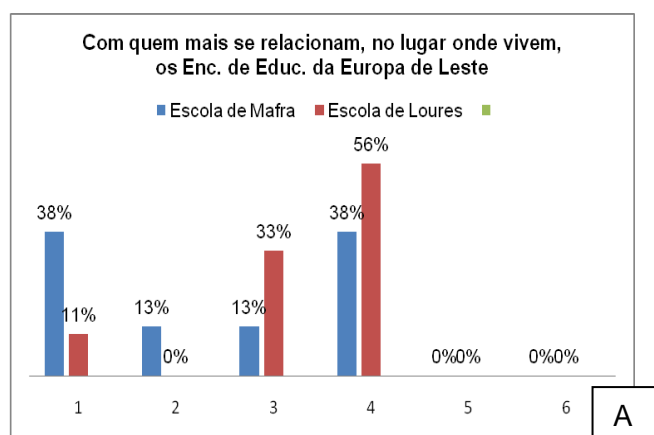
Seria, contudo, interessante perceber melhor se as relações estabelecidas entre os vizinhos ocorrem dentro do mesmo grupo de nacionalidade ou também entre diferentes grupos de nacionalidades. Para tal, a questão número 51 do questionário dos encarregados de educação, permite perceber, pelo menos, com quem os respondentes com *background* imigrante (os da

Europa de Leste e todos os outros) se relacionam mais (gráfico XXV A e B).

Assim, verifica-se que os Encarregados de Educação da Europa de Leste se relacionam, na escola de Mafra, principalmente com pessoas do seu país e, de igual modo, com portugueses e com pessoas do seu país (38% para cada uma das modalidades) e os da escola de Loures relacionam-se, em primeiro lugar, de igual modo com portugueses e com pessoas do seu país (56%).

Em relação aos Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante, regista-se que, na escola de Mafra, estes se relacionam mais com pessoas do seu país (50%) e na escola de Loures, com pessoas do seu país e, de igual modo, com portugueses e com pessoas do seu país (40% para cada uma das modalidades referidas).

Gráfico XXV (A e B) – Com quem mais se relacionam, no lugar onde vivem, os Encarregados de Educação da Europa de Leste e os Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante



- 1 - Pessoas do seu país
- 2 - Mais com pessoas do seu país do que com portugueses
- 3 - Mais com portugueses do que com pessoas do seu país
- 4 - De igual modo com portugueses e com pessoas do seu país
- 5 - Só com portugueses
- 6 - Com pessoas de outros países

Mas como percebem os encarregados de educação com *background* imigrante (os da Europa

de Leste e todos os outros) o lugar onde vivem? A questão número 50 do questionário realizado aos encarregados de educação permite balizar, pelo menos, a forma como os respondentes com *background* imigrante valorizam o lugar onde vivem. Apurou-se que, na escola de Mafra, dos 9 inquiridos da Europa de Leste, 67% refere que o lugar onde vive é bom e dos 9 inquiridos da escola de Loures, 78% respondem que é muito bom. Relativamente aos Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante, na escola de Mafra, estes inquiridos também valorizam o lugar onde vivem de forma positiva (30% dizem que é muito bom e outros 30% também referem que é bom) e, na escola de Loures, igualmente, os respondentes valorizam-no como muito bom (31%) e bom (31%).

2.2.5.3.2. Grau de satisfação com a escola do educando(a)

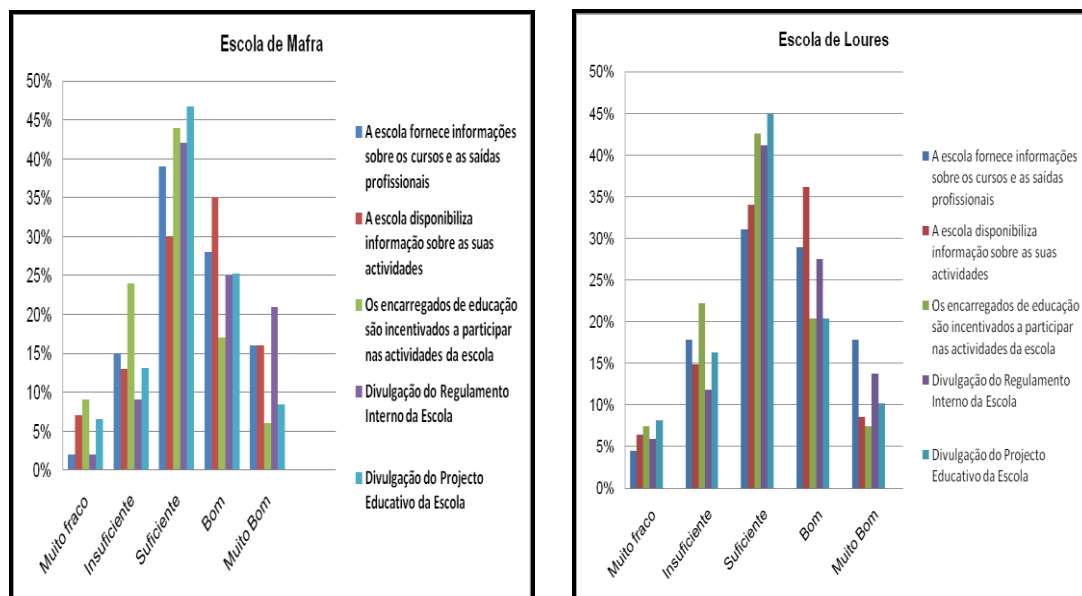
De seguida, explora-se o grau de satisfação dos encarregados de educação com a escola do seu educando(a) a respeito da informação/comunicação que é proveniente dos questionários onde é de salientar a significativa percentagem de não respondentes, principalmente na escola de Loures.

Regista-se que:

- no grupo dos Encarregados de Educação Portugueses (gráfico XXVI A), em ambas as escolas, as percepções negativas relacionadas com cada um dos itens avaliados têm fracas percentagens de respondentes com excepção daquele que se refere ao incentivo à participação dos encarregados de educação nas actividades da escola, em que 24%, na escola de Mafra, refere que essa participação é insuficiente e 22%, na escola de Loures, também refere que é insuficiente. Na escola de Mafra, a avaliação suficiente refere-se, em primeiro lugar, à divulgação do Projecto Educativo da Escola (47%) e, em segundo lugar, ao incentivo à participação dos encarregados de educação nas actividades da escola (44%) e, na escola de Loures, passa-se exactamente o mesmo, ou seja, 45% dos encarregados de educação alegam que a divulgação do Projecto Educativo da Escola é suficiente e 43% referem que o incentivo à participação dos encarregados de educação nas actividades da escola é também suficiente. Na escola de Mafra, a percentagem mais alta de bom foi atribuída à disponibilização de informação, pela escola, sobre as suas actividades (35%) e na escola de Loures, a pontuação de bom mais elevada foi conferida também à disponibilização de informação, pela escola, sobre as suas actividades (36%). A avaliação máxima, de muito bom, onde se encontram as maiores diferenças entre os Encarregados de Educação Portugueses, das duas escolas, foi atribuída à divulgação do Regulamento

Interno da Escola, por 21% dos inquiridos, na escola de Mafra, e na escola de Loures, 18% dos respondentes atribuíram muito bom ao fornecimento de informações sobre os cursos e as saídas profissionais.

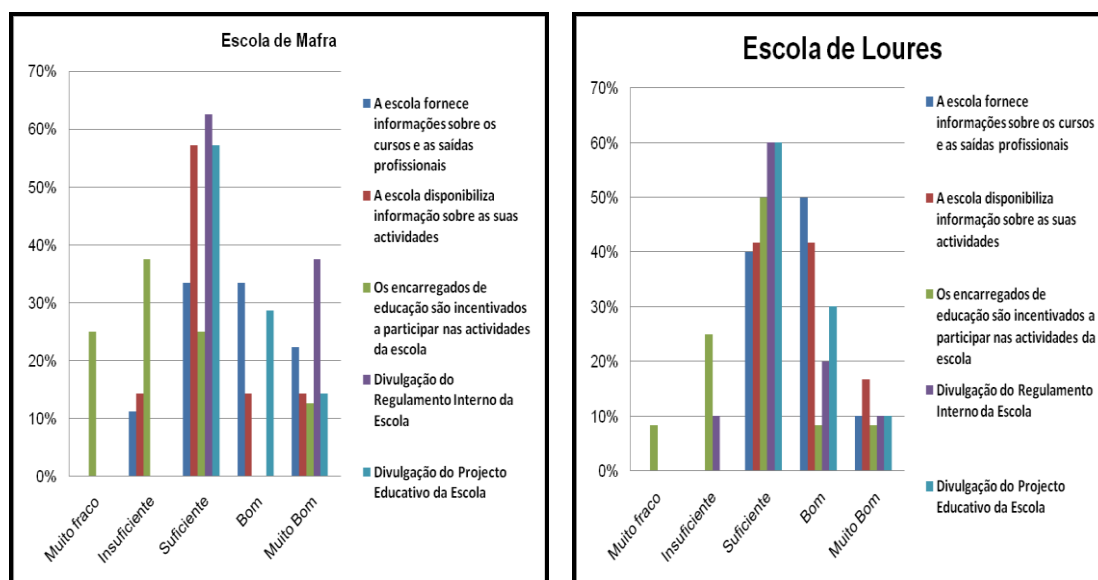
Gráfico XXVI A – Grau de satisfação dos Encarregados de Educação Portugueses com a escola



- no grupo Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante (gráfico XXVI B), em ambas as escolas, este grupo de nacionalidades atribuiu muito fraco apenas ao incentivo à participação dos encarregados de educação nas actividades da escola, 2/25% na escola de Mafra e 1/8% na escola de Loures. A percentagem mais elevada de insuficiente foi também atribuída ao incentivo à participação dos encarregados de educação nas actividades da escola, 3/38% na escola de Mafra e 3/25% na escola de Loures. Na escola de Mafra, a maior percentagem de avaliação suficiente refere-se à divulgação do Regulamento Interno da Escola (5/63%) e, na escola de Loures, esta avaliação reparte-se pela divulgação do Regulamento Interno da Escola e divulgação do Projecto Educativo da Escola (todos com 60%). Na escola de Mafra, a percentagem mais alta de bom foi atribuída ao fornecimento de informações sobre os cursos e saídas profissionais (3/30%) e, na escola de Loures, a pontuação de bom mais elevada foi conferida também ao fornecimento de informações sobre os cursos e saídas profissionais (5/50%). A avaliação máxima, de muito bom, foi dada à divulgação do Regulamento Interno da Escola por 3/38% dos inquiridos, na escola de Mafra e, na escola de Loures, 2/17% dos respondentes atribuíram muito bom à

disponibilização da escola de informação sobre as suas actividades.

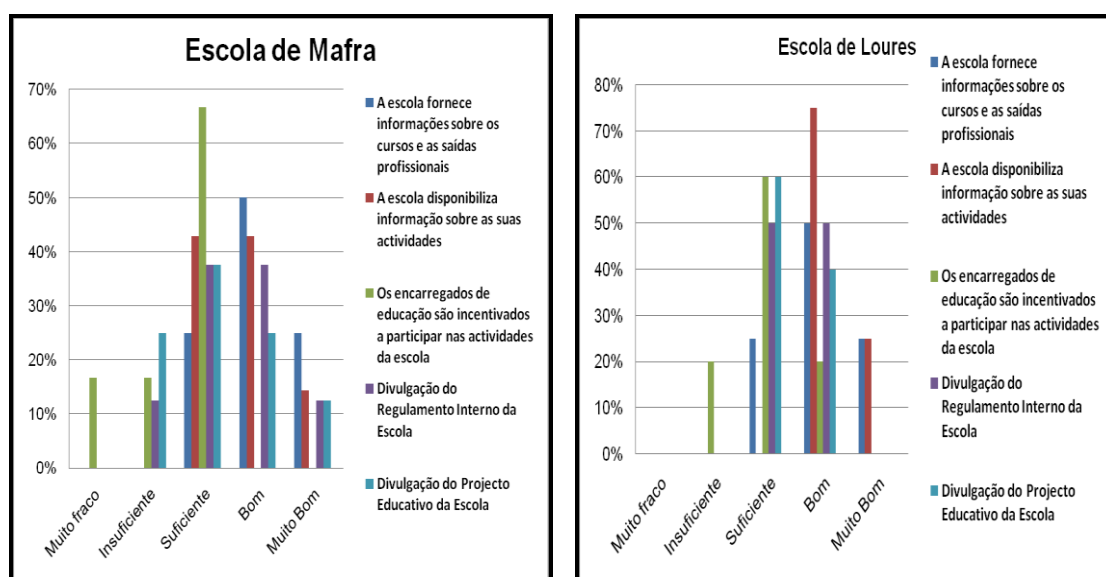
Gráfico XXVI B – Grau de satisfação dos Encarregados de Educação de Origem Imigrante com a escola



- no grupo de Encarregados de Educação da Europa de Leste (gráfico XXVI C), existem diferenças entre as duas escolas quanto à avaliação de muito fraco, pois, na escola de Mafra, 1 deles avaliou dessa forma o incentivo à participação dos encarregados de educação nas actividades da escola, enquanto na escola de Loures nenhum dos itens foi avaliado com muito fraco. A percentagem mais elevada de insuficiente foi atribuída, por 2/25% dos respondentes, ao contrário dos outros grupos de nacionalidades, à divulgação do Projecto Educativo da Escola, na escola de Mafra e 1/20% dos respondentes, na escola de Loures, alegaram o incentivo à participação dos encarregados de educação nas actividades da escola, tal como já tinha acontecido com os outros grupos de nacionalidades. Na escola de Mafra, a maior percentagem de avaliação suficiente refere-se ao incentivo à participação dos encarregados de educação nas actividades da escola (4/67%), avaliação diferente dos outros grupos de nacionalidades, e, na escola de Loures, esta avaliação reparte-se pelo incentivo à participação dos encarregados de educação nas actividades da escola, tal como nos grupos anteriores e divulgação do Projecto Educativo de Escola (ambos com 3 alunos/60%). Na escola de Mafra, a percentagem mais alta de bom foi atribuída ao fornecimento de informações sobre os cursos e saídas profissionais (4/50%), tal como no grupo de Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante e na escola de Loures a

pontuação de bom mais elevada foi conferida à disponibilização de informação, pela escola, sobre as suas actividades (3/75%), tal como nos grupos anteriores. A avaliação máxima de muito bom, foi, na escola de Mafra, dada ao fornecimento de informações sobre os cursos e saídas profissionais (2/25%), diferentemente dos outros grupos, e na escola de Loures, esta avaliação repartiu-se pelo fornecimento de informações sobre os cursos e saídas profissionais (tal como nos outros grupos de nacionalidades) e disponibilização de informação, pela escola, sobre as suas actividades (ambos com 1/25%). Conclui-se que o grau de satisfação dos Encarregados de Educação da Europa de Leste, com a escola, assemelha-se mais com os outros grupos de nacionalidades, na escola de Loures.

Gráfico XXVI C - Grau de satisfação, dos Encarregados de Educação da Europa de Leste com a escola



2.2.6. Envolvimento dos pais com a educação dos filhos

Segundo Henderson & Martín, citado por Putnam (1999:303), quando os pais se envolvem com a educação dos seus filhos, estes têm uma melhor realização escolar.

Esta análise está dividida em duas partes: acompanhamento prestado pelos encarregados de educação em relação à organização da vida escolar do seu educando(a) e às actividades conjuntas praticadas nos tempos livres.

2.2.6.1. Acompanhamento prestado pelos Encarregados de Educação em relação à organização da vida escolar do seu educando(a)

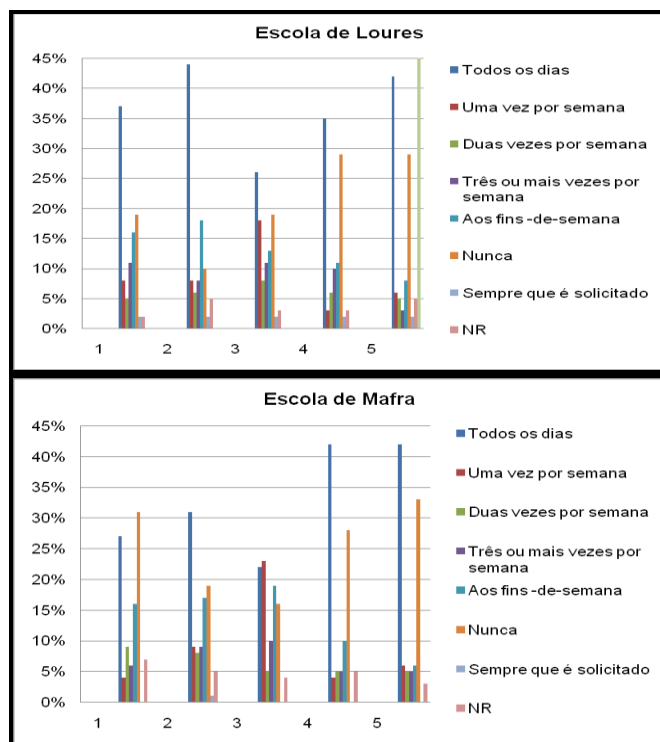
O gráfico XXVII (A, B e C) refere o acompanhamento prestado pelos encarregados de educação em relação à organização da vida escolar do seu educando(a).

Conclui-se que:

- no grupo dos Encarregados de Educação Portugueses, em ambas as escolas, a frequência, semanal, com que eles ajudam os seus educandos(as), mais apontada é todos os dias, seguida da modalidade nunca. As excepções na escola de Mafra referem-se à ajuda na organização do trabalho, em que 31% refere que nunca ajuda e 27% alega que ajuda todos os dias e na verificação dos cadernos e caderneta escolar que é feita por 23%, uma vez por semana e por 22% todos os dias. Na escola de Loures, a excepção evidencia-se na ajuda nas matérias leccionadas nas aulas, em que 44% o faz todos os dias e 18% aos fins-de-semana.

Contudo, a modalidade nunca, é sempre referida por mais encarregados de educação na escola de Mafra, exceptuando o controle do tempo de estudo (mas a diferença é insignificante), em que 28% nunca o faz, na escola de Mafra e 29% também nunca o faz na escola de Loures.

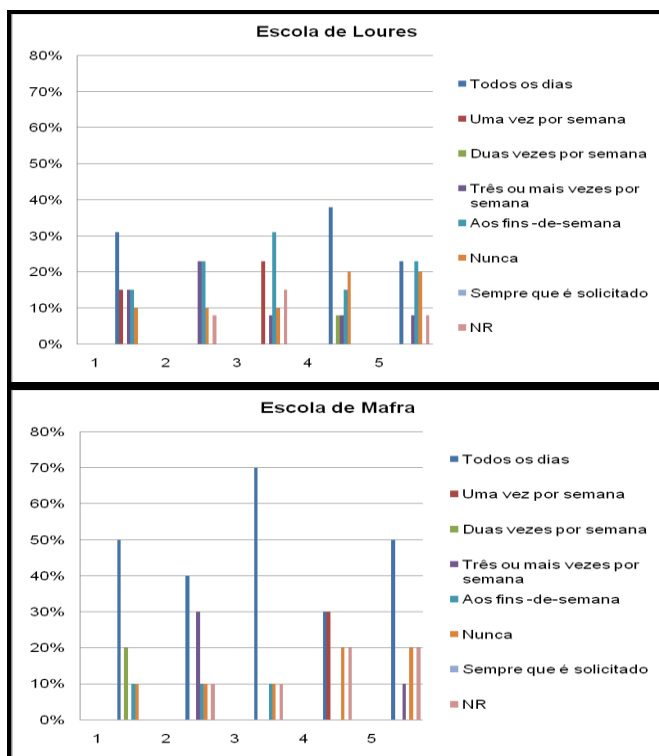
Gráfico XXVII A - Frequência, semanal, com que os Encarregados de Educação Portugueses ajudam o educando(a) a organizar a sua vida escolar



- 1 – Ajuda-o a organizar o trabalho
- 2 – Ajuda-o se ele tem dificuldades nas matérias leccionadas nas aulas
- 3 – Verifica os seus cadernos e caderneta escolar
- 4 – Controla-lhe o tempo de estudo
- 5 – Recorda-lhe os materiais que precisa para as aulas

- no grupo Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante existem diferenças significativas entre este grupo nas duas escolas. Na escola de Mafra, a modalidade mais referida por estes encarregados de educação, relativamente à ajuda prestada ao educando(a), foi todos os dias, com excepção do controle do tempo de estudo, em que a mesma percentagem refere que o faz todos os dias e uma vez por semana (30%). Na escola de Loures, as modalidades referidas pelos encarregados de educação repartem-se de forma mais equilibrada por cada um dos itens relacionados com a ajuda à organização da vida escolar, embora se continue a verificar que a modalidade todos os dias mantenha a supremacia na ajuda à organização do trabalho e no controle ao tempo de estudo e a modalidade aos fins-de-semana, relativamente à verificação dos cadernos e caderneta escolar.

Gráfico XXVII B - Frequência, semanal, com que os Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante ajudam o educando(a) a organizar a sua vida escolar

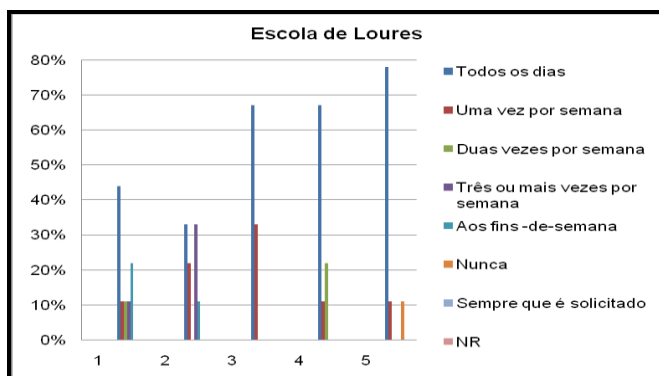
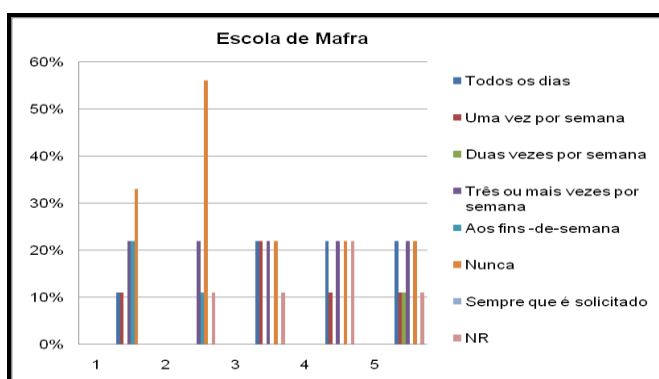


- 1 – Ajuda-o a organizar o trabalho
- 2 – Ajuda-o se ele tem dificuldades nas matérias leccionadas nas aulas
- 3 – Verifica os seus cadernos e caderneta escolar
- 4 – Controla-lhe o tempo de estudo
- 5 – Recorda-lhe os materiais que precisa para as aulas

– no grupo de Encarregados de Educação da Europa de Leste, existem também diferenças entre as duas escolas. Na escola de Mafra, as modalidades referidas pelos encarregados de educação repartem-se de forma mais equilibrada, mas destacam-se os 33% que referem que nunca ajudam na organização do trabalho e os 56% que alegam que nunca ajudam se o educando(a) tem dificuldades nas matérias leccionadas nas aulas. Na escola de Loures, destaca-se a modalidade todos os dias, exceptuando a ajuda nas matérias leccionadas nas aulas, em que 33% referem fazê-lo todos os dias e outros 33% três ou mais vezes por semana. Conclui-se, por um lado, que este grupo não se aproxima de nenhum dos grupos de nacionalidades anteriores na escola de Mafra e, na escola de Loures, este grupo aproxima-se mais do grupo dos Encarregados de Educação Portugueses, onde se destaca a modalidade todos os dias. Por outro lado, este grupo revela algumas semelhanças, nas duas escolas, onde as excepções, em cada escola, se relacionam com a ajuda prestada às dificuldades nas matérias leccionadas nas aulas e que provavelmente se relacionam com as

competências na língua de ensino.

Gráfico XXVII C - Frequência, semanal, com que os Encarregados de Educação Imigrantes da Europa de Leste ajudam o educando(a) a organizar a sua vida escolar



1 – Ajuda-o a organizar o trabalho
 2 – Ajuda-o se ele tem dificuldades nas matérias leccionadas nas aulas
 3 – Verifica os seus cadernos e caderneta escolar
 4 – Controla-lhe o tempo de estudo
 5 – Recorda-lhe os materiais que precisa para as aulas

2.2.6.2. Actividades, conjuntas, praticadas nos tempos livres

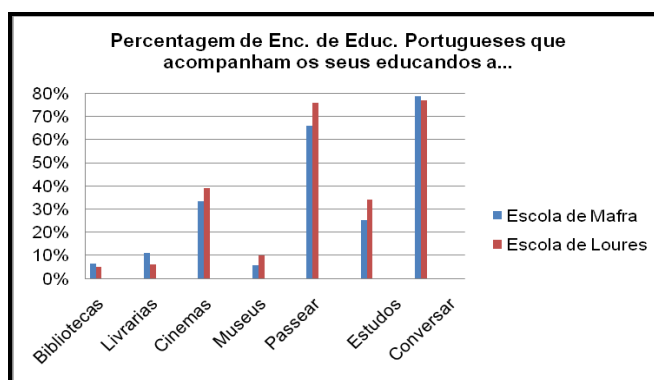
Os encarregados de educação foram questionados na pergunta número 28 se nos seus tempos livres acompanhavam o seu educando(a) em algumas actividades, que foram sugeridas, tendo, no entanto, o encarregado de educação a oportunidade de formular outras actividades. Foram seleccionadas algumas dessas actividades por contribuírem para o enriquecimento do capital sociocultural e para o lazer (gráfico XXVIII A, B e C).

Concluiu-se que:

- no grupo dos Encarregados de Educação Portugueses, em ambas as escolas, as modalidades mais referidas foram, em primeiro lugar, conversar e depois, passear. Poucos encarregados de educação usufruem de bibliotecas, visitam livrarias e museus e menos de

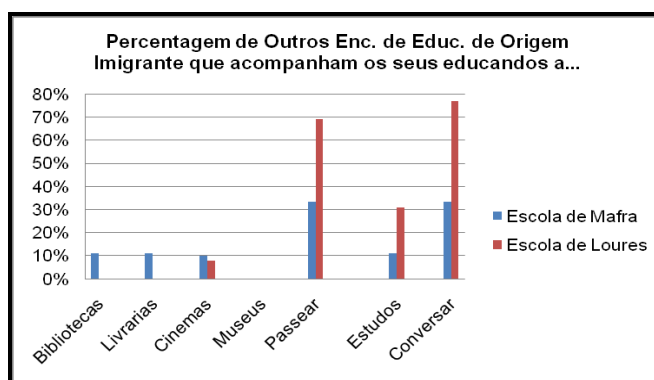
metade acompanha o seu educando ao cinema, em ambas as escolas. Acerca do acompanhamento, nos tempos livres, no estudo dos educandos, na escola de Loures, 21/34% dos encarregados de educação fazem-no e, na escola de Mafra, este acompanhamento é realizado por 31/25% deles.

Gráfico XXVIII A – Percentagem de Encarregados de Educação Portugueses que acompanham os seus educandos a bibliotecas, livrarias, cinemas, museus, passear, estudos e conversar



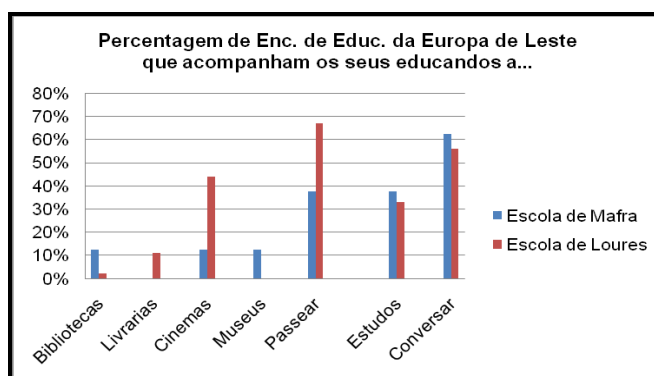
- no grupo Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante as modalidades conversar e passear continuam a ser as mais citadas e também, poucos encarregados de educação vão a bibliotecas e livrarias na escola de Mafra e nenhum vai na escola de Loures. Em ambas as escolas, nenhum deles visitou museus acompanhado do seu educando(a) e poucos foram ao cinema. Neste grupo de nacionalidades, da escola de Loures, verifica-se que mais deles acompanham, nos tempos livres, os seus educandos nos estudos.

Gráfico XXVIII B - Percentagem de Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante que acompanham os seus educandos a bibliotecas, livrarias, cinemas, museus, passear, estudos e conversar



- no grupo de Encarregados de Educação da Europa de Leste, ainda as modalidades conversar e passear continuam a ser as mais mencionadas. Na escola de Mafra, poucos desfrutam de bibliotecas, cinemas e museus e nenhum visitou uma livraria. Na escola de Loures, nenhum foi a um museu e poucos foram a bibliotecas e a livrarias. Neste grupo de encarregados de educação 3/33%, na escola de Loures, acompanham, nos tempos livres, os seus educandos nos estudos e na escola de Mafra também 3/38% o fazem.

Gráfico XXVIII C – Percentagem de Encarregados de Educação Imigrantes da Europa de Leste que acompanham os seus educandos a bibliotecas, livrarias, cinemas, museus, passear, estudos e conversar



2.3. QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

A caracterização da dimensão institucional (sistema de ensino/escola) pretende enfatizar as condições de êxito e de eficácia, em condições de igualdade, no desempenho dos alunos na escola e foca os seguintes aspectos: perfil dos professores, ambiente educativo e processo de ensino-aprendizagem.

2.3.1. Perfil dos Professores

A participação dos professores ocorreu pelo preenchimento de questionários sobre as suas características individuais e profissionais, as características da escola e do processo ensino-aprendizagem.

O quadro XXXIV apresenta a distribuição dos professores pelas variáveis faixa etária e sexo.

Quadro XXXIV – Idade e sexo dos docentes respondentes

Escolas	Faixa etária					Sexo		
	Menos de 30 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	50 e mais anos	Total	Feminino	Masculino	Total
Escola de Mafra	2 6%	11 31%	15 43%	7 20%	35 100%	28 80%	7 20%	35 100%
Escola de Loures	0 0%	4 24%	7 44%	5 31%	16 100%	16 100%	0 0%	16 100%

A idade dos professores das duas escolas varia entre os 29 anos e os 60 anos. Destaca-se que nos dois grupos de professores, a maior concentração acontece na faixa etária dos 40-49 anos.

A distribuição dos professores por sexo mostra a existência de um número relevante de docentes do sexo feminino na escola de Mafra e de nenhum professor do sexo masculino na escola de Loures. Segundo a base de dados, Portada⁴⁷, a percentagem de docentes do sexo feminino em

⁴⁷ O Portada constitui uma base de dados da Fundação Francisco Manuel dos Santos sobre Portugal Contemporâneo e é coordenada pela investigadora Maria João Valente Rosa.

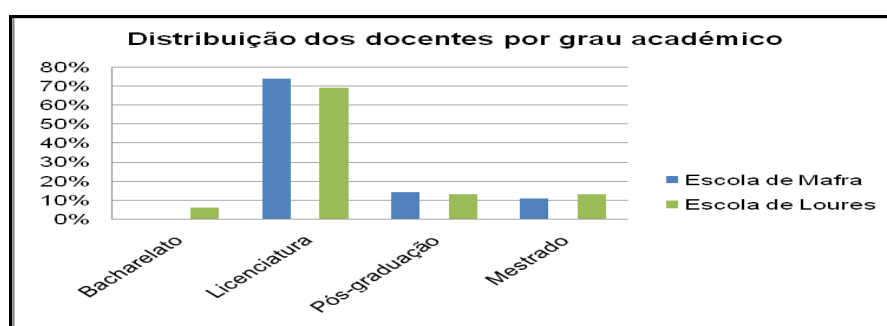
exercício no segundo ciclo e no terceiro ciclo mais secundário era, respectivamente, de 73,5% e 40,4% em 2007, 71,9% e 70,4% em 2008 e 71,6% e 70,9% em 2009. Estas proporções confirmam a existência de mais docentes do sexo feminino do que do sexo masculino nas escolas portuguesas.

Em ambas as escolas (quadro XXXV e gráfico XXIX) a maioria dos docentes, que responderam ao questionário, têm o grau de licenciado (74% na escola de Mafra e 69% na escola de Loures), tal como a maioria dos docentes que leccionam no segundo ciclo e no terceiro ciclo e secundário na Região de Lisboa, onde se inserem as duas escolas do estudo (quadro XXXVI).

Quadro XXXV - Distribuição dos docentes por grau académico

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Bacharelato	0	0%	1	6%
Licenciatura	26	74%	11	69%
Pós-graduação	5	14%	2	13%
Mestrado	4	11%	2	13%
Total	35	100%	16	100%

Gráfico XXIX - Distribuição dos docentes por grau académico



Quadro XXXVI - Pessoal docente em exercício no estabelecimento, segundo a NUTS II – Região de Lisboa – no ensino público e por grau académico, em 2008/2009

Região de Lisboa	Segundo Ciclo	Terceiro Ciclo e Ensino Secundário
Público	7467	20434
Bacharelato/Outras	850	1074
Licenciatura ou equiparado	6424	18132
Doutoramento/Mestrado	193	1228

Fonte: GEPE, Estatísticas da Educação 2008/2009, adaptado

Da análise do gráfico XXX regista-se que, na escola de Mafra, 66% dos professores têm mais de 15 anos de serviço e, na escola de Loures, também 69% têm mais de 15 anos de serviço. Verifica-se, ainda, que nas duas escolas, a maior percentagem de docentes tem um tempo de serviço compreendido entre 16 e 20 anos, sendo que, na escola de Mafra, 77% dos docentes pertencem ao quadro de escola e, na escola de Loures, 69% encontram-se também nessa situação (gráfico XXXI).

Gráfico XXX – Distribuição do Tempo de Serviço Docente

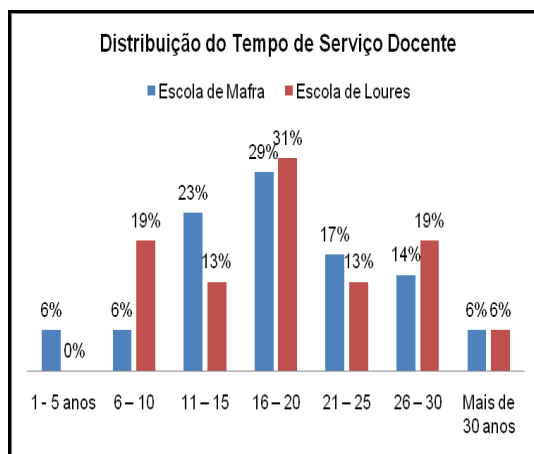
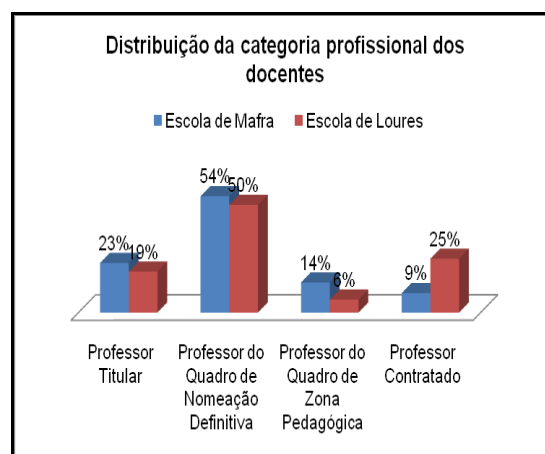


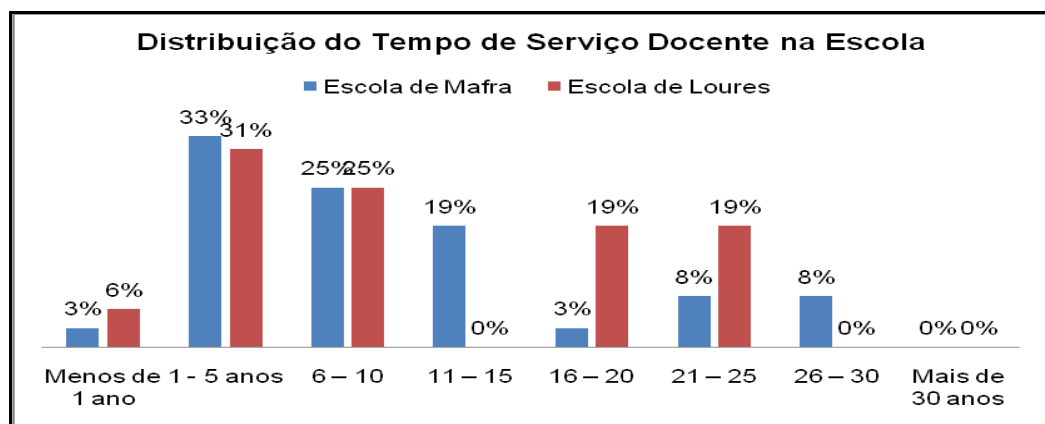
Gráfico XXXI – Distribuição da categoria profissional dos docentes



Acrescenta-se que nas duas escolas a maior percentagem de docentes lecciona, na escola, entre 1 e 10 anos, respectivamente, 58% na escola de Mafra e 56% na escola de Loures. Contudo, a classe que foi referida por mais docente equivale a um tempo de serviço na escola compreendido

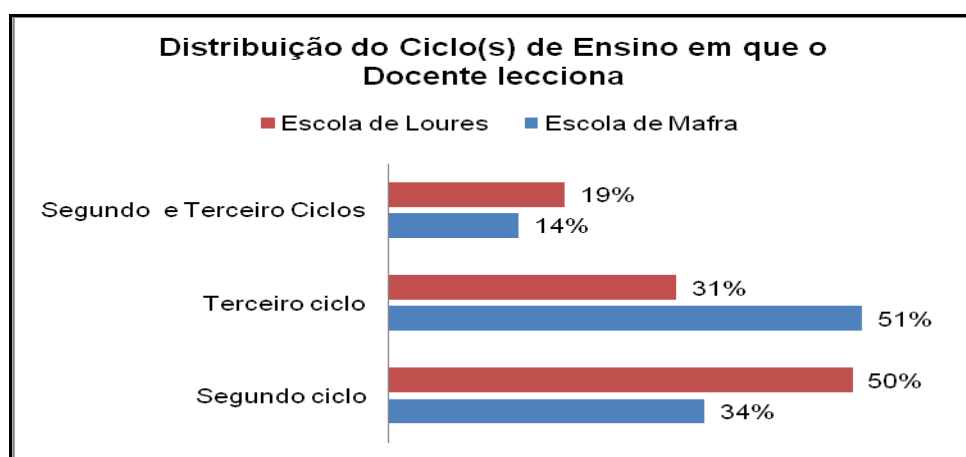
entre 1 e 5 anos, ou seja, 33% na escola de Mafra e 31% na escola de Loures (gráfico XXXII).

Gráfico XXXII – Distribuição do Tempo de Serviço do Docente na escola



Existe diferença relativamente ao ciclo de ensino em que leccionam a maioria dos docente de cada uma das escolas, isto é, na escola de Mafra, 51% dos professores leccionam no terceiro ciclo de escolaridade e, na escola de Loures, 50% dos professores leccionam no segundo ciclo (gráfico XXXIII).

Gráfico XXXIII – Distribuição do Ciclo(s) de Ensino em que o Docente lecciona



Em relação à área do saber que os docentes leccionam (quadro XXXVII) regista-se que, na escola de Mafra, cerca de metade dos respondentes estão ligados às Ciências Humanas e Sociais (26%)

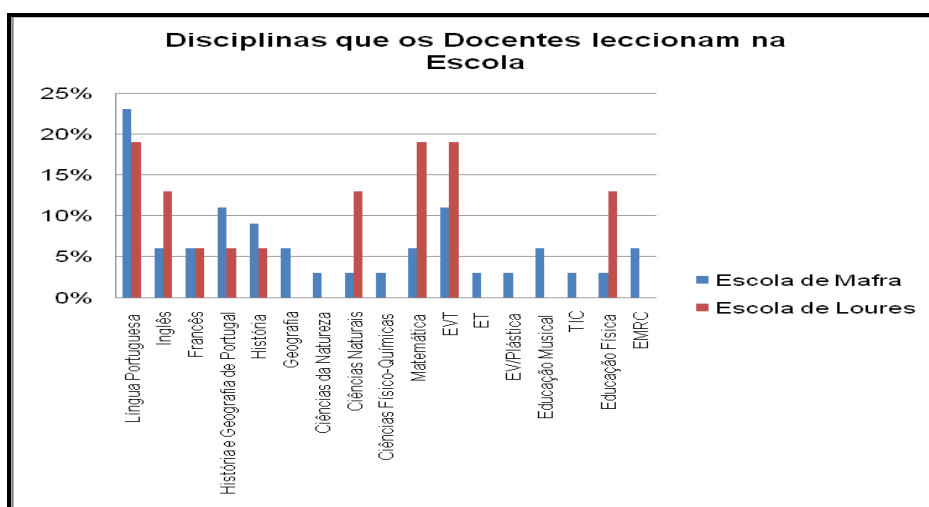
e às Expressões (também 26%) e, na escola de Loures, metade dos docentes relacionam-se com a Matemática e Ciências Experimentais (25%) e com as Expressões (também 25%).

Quadro XXXVII- Área do Saber que os docentes leccionam na escola

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Língua Portuguesa	8	23%	3	19%
Outras Línguas	4	11%	3	19%
Ciências Humanas e Sociais	9	26%	2	13%
Matemática e Ciências Experimentais	5	14%	4	25%
Expressões	9	26%	4	25%
Total	35	100%	16	100%

Contudo, Língua Portuguesa (23%), História e Geografia de Portugal (11%) e EVT (11%) são as disciplinas que mais docentes que responderam ao questionário leccionam, na escola de Mafra e Língua Portuguesa (19%), Matemática (19%) e EVT (19%) são as disciplinas que mais professores respondentes leccionam na escola de Loures (gráfico XXXIV).

Gráfico XXXIV – Disciplinas que os Docentes leccionam na Escola



No gráfico XXXV, verifica-se que na escola de Mafra apenas 1 docente não desempenhou qualquer cargo ao longo da sua vida profissional e na escola de Loures todos os professores desempenharam cargo(s) ao longo da sua carreira profissional. Os cargos mais desempenhados pelos docentes da escola de Mafra, ao longo do tempo, foram o de Director de Turma (97%), Delegado de Grupo (74%) e Coordenador de Departamento (37%) e na escola de Loures foram também o de Director de Turma (88%), Delegado de Grupo (38%) e membro do Conselho Geral Transitório/Assembleia de Escola (31%).

No gráfico XXXVI, pode-se constatar que na escola de Mafra apenas 4 professores não executaram qualquer cargo na escola e, na escola de Loures, também só 2 professores não tiveram qualquer tipo de cargo na escola. Os cargos mais desempenhados pelos docentes, de ambas as escolas, na escola, coincidem com aqueles mais desempenhados pelos docentes, das respectivas escolas, ao longo da sua vida profissional (gráfico XXXV). Na escola de Mafra, foram o de Director de Turma (89%), Delegado de Grupo (51%), Coordenador de Departamento (23%), e Director de instalações (também 23%). Na escola de Loures, foram o de Director de Turma (69%), Delegado de Grupo e membro do Conselho Geral Transitório/Assembleia de Escola (ambos com 31%). Em conclusão, pode-se dizer que, em ambas as escolas, o cargo mais cumprido pelos docentes, tanto ao longo da sua carreira profissional como na escola, foi o de Director de Turma.

Gráfico XXXV - Distribuição dos Cargos desempenhados ao longo da Vida Profissional

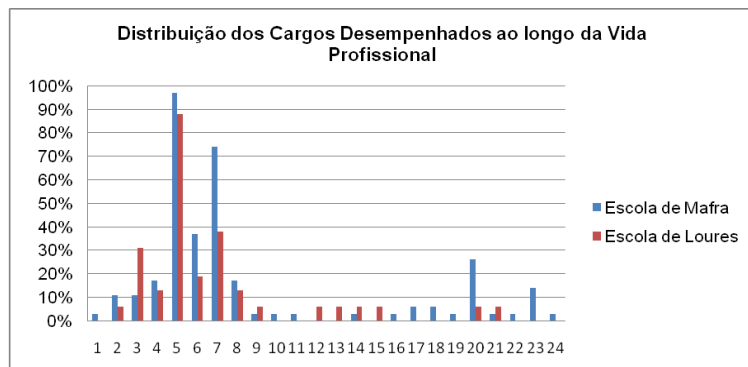
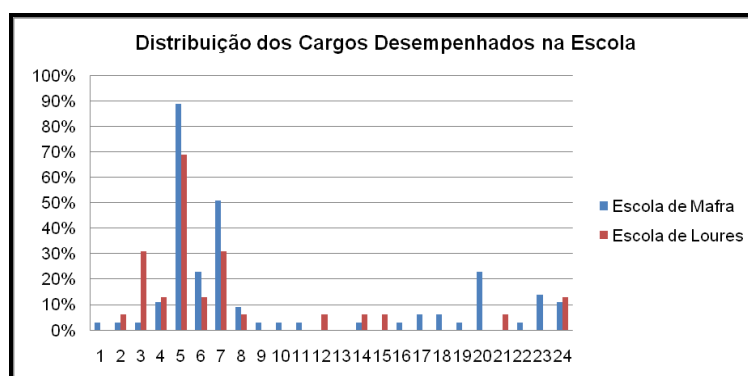


Gráfico XXXVI - Distribuição dos Cargos desempenhados na Escola



- 1—Presidente do Conselho Executivo
- 2—Vice Presidente/Secretário do Órgão de Gestão da Escola
- 3—Membro do Conselho Geral Transitório/Assembleia de Escola
- 4—Coordenador dos Directores de Turma
- 5—Director de Turma
- 6—Coordenador de Departamento
- 7—Delegado de Grupo
- 8—Coordenador da Biblioteca e/ou Centro de Recursos
- 9—Coordenador do Desporto Escolar
- 10—Coordenador dos CEF
- 11—Coordenador das TIC
- 12—Coordenador de Currículos Alternativos
- 13—Coordenador das Visitas de Estudo
- 14—Coordenador/Subcoordenador do Secretariado de Exames
- 15—Coordenador do Plano de Acção da Matemática do 2º Ciclo
- 16—Coordenador do GIA
- 17—Coordenador de Clube e/ou Projecto Escolar
- 18—Coordenador de Estudo Acompanhado
- 19—Coordenador do PISA 2009
- 20—Director de instalações
- 21—Representante ao Conselho Pedagógico dos Clubes e Projectos de desenvolvimento educativo
- 22—Delegado à Profissionalização
- 23—Corrector de Exames/Provas de Aferição
- 24—Nenhum

2.3.2. Ambiente Educativo

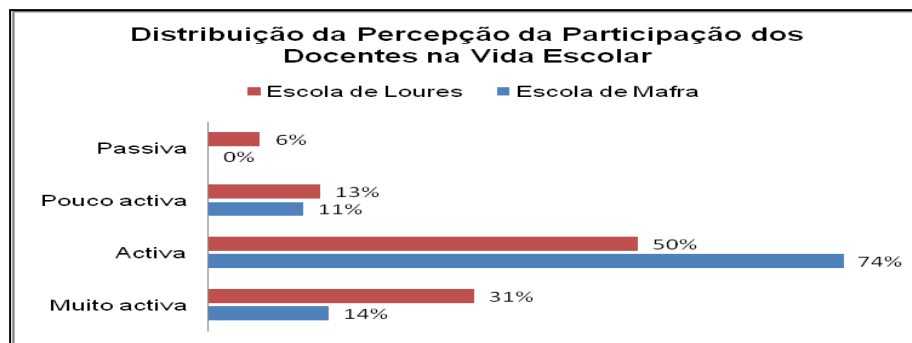
Passa-se, de seguida, a analisar o ambiente educativo que caracteriza as duas escolas do estudo para tentar perceber até que ponto a participação dos docentes e dos alunos na vida escolar e a execução pedagógica/ qualidade de ensino, influenciam o clima escolar e, por conseguinte, o desempenho dos alunos.

2.3.2.1. Participação dos Docentes e dos Discentes na Vida Escolar

Segundo as respostas dadas pelos docentes à questão 10 do questionário, verifica-se que, nas duas escolas, a sua opinião quanto à sua participação na vida escolar é positiva. No entanto, na escola de Loures, há por um lado, mais professores que referem uma participação muito activa, mas, por outro lado, também há mais professores que referem uma participação pouco activa e até

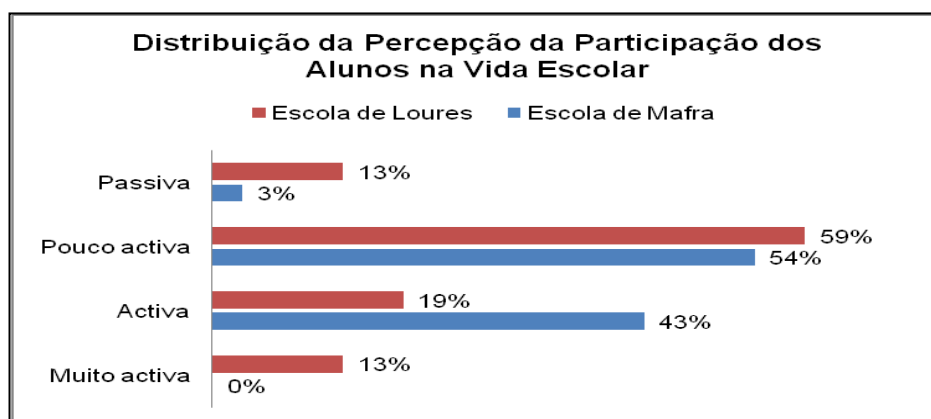
passiva (gráfico XXXVII).

Gráfico XXXVII - Distribuição da percepção da participação dos docentes na vida escolar



De acordo com as respostas dadas pelos docentes à questão 11, do questionário, mostra-se que, nas duas escolas, a sua opinião quanto à participação dos alunos na vida escolar é negativa. No entanto, na escola de Mafra, há mais professores (43%) que consideram a participação dos alunos como activa, apesar de, na escola de Loures 13% terem considerado uma participação muito activa (gráfico XXXVIII).

Gráfico XXXVIII – Distribuição da percepção da participação dos alunos na vida escolar



2.3.2.2. Opinião dos Encarregados de Educação e dos Docentes relativamente à execução pedagógica/ qualidade de ensino

Os gráficos XXXIX (A e B), XL (A e B) e XLI (A e B) traduzem a opinião dos encarregados de educação e dos docentes e o gráfico XLII apenas a opinião dos encarregados de educação, sobre o ambiente escolar. Conclui-se que não existe uma diferença significativa quanto à opinião dos encarregados de educação e dos docentes, mesmo entre as duas escolas. De uma forma geral, a modalidade suficiente foi a mais referida, seguida da modalidade bom. A excepção, com uma troca entre a resposta mais referida e a segunda mais referida, seleccionadas entre encarregados de educação e docentes, regista-se na escola de Loures, relativamente à escola desenvolver o respeito pelos outros e um espírito de tolerância, em que os docentes têm uma opinião mais favorável (gráfico XL – A e B) e às regras de disciplina da escola, em que os docentes da escola de Loures têm, também, uma percepção mais favorável, (gráfico XLI – A e B).

Gráfico XXXIX (A e B) – Distribuição da opinião dos encarregados de educação e dos docentes quanto às respostas dadas pela escola aos alunos com dificuldades de aprendizagem

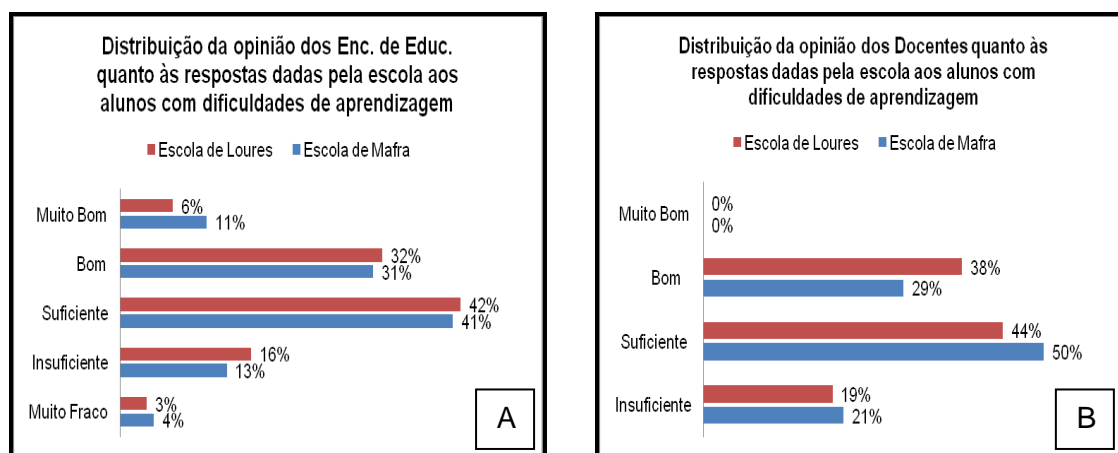


Gráfico XL (A e B) – Distribuição da opinião dos encarregados de educação e dos docentes quanto à escola desenvolver o respeito pelos outros e um espírito de tolerância

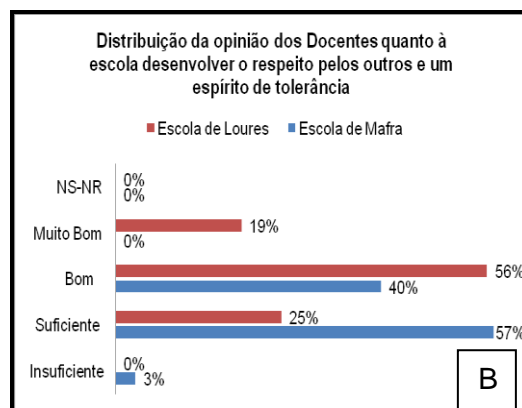
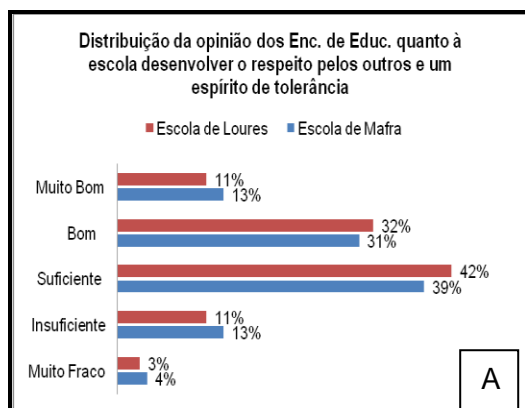
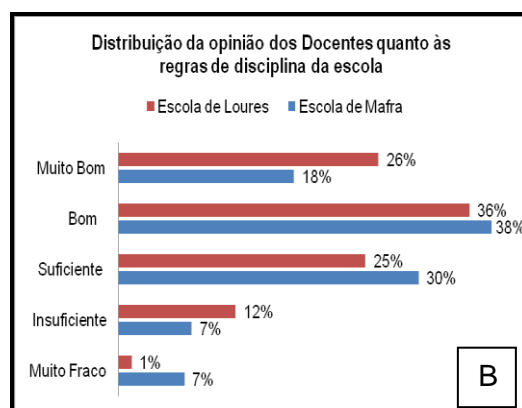
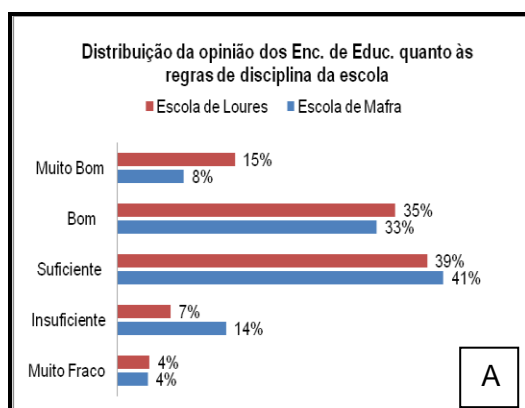
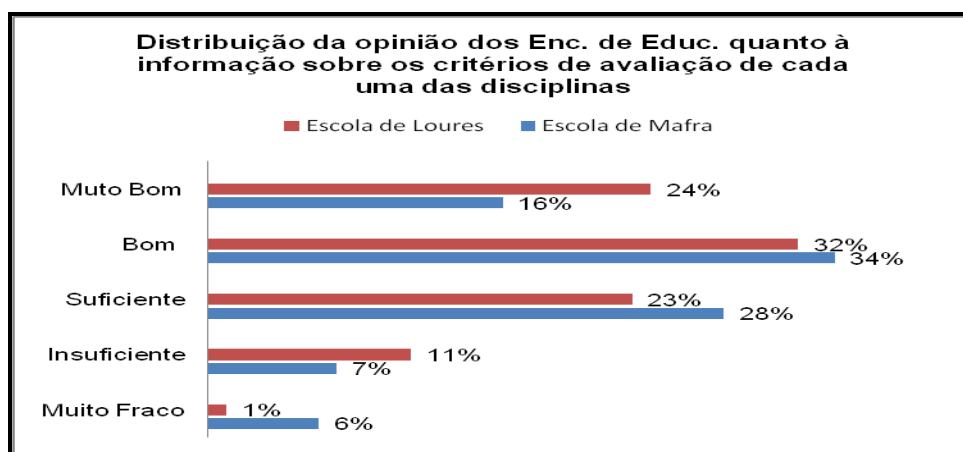


Gráfico XLI (A e B) – Distribuição da opinião dos encarregados de educação e dos docentes quanto às regras de disciplina da escola



No que diz respeito à opinião dos encarregados de educação sobre a divulgação dos critérios de avaliação de cada disciplina do currículo (gráfico XLII), mais uma vez os resultados das duas escolas apresentam semelhanças. Por outras palavras, mais encarregados de educação atribuem a menção de bom a este atributo da escola (34% na escola de Mafra e 32% na escola de Loures), apesar do muito bom ter sido atribuído por mais 8% de respondentes da escola de Loures.

Gráfico XLII – Distribuição da opinião dos encarregados de educação quanto à informação sobre os critérios de avaliação de cada uma das disciplinas

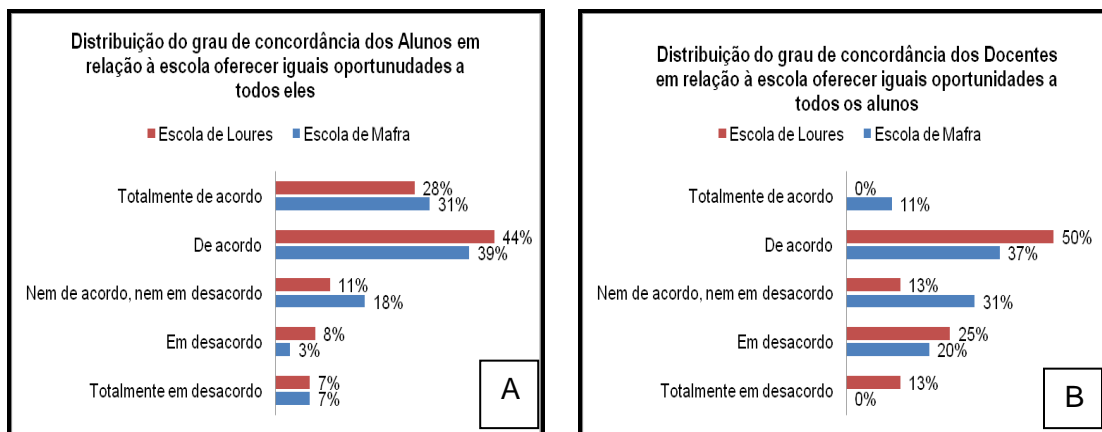


2.3.3. Processo de Ensino-Aprendizagem

2.3.3.1. Igualdade de Oportunidades

Todo o processo de ensino-aprendizagem deve ter como princípios orientadores a igualdade de oportunidades educativas e sociais que permitam o sucesso para todos os alunos. O gráfico XLIII (A) permite perceber o grau de concordância dos alunos em relação à escola oferecer iguais oportunidades a todos eles. Verifica-se que, em ambas as escolas, os alunos estão de acordo com essa afirmação, respectivamente 39% na escola de Mafra e 44% na escola de Loures, apesar de mais alunos na escola de Mafra estarem totalmente de acordo (31%) e, na escola de Loures, menos (28%). O gráfico XLIII (B) permite compreender o grau de concordância dos docentes em relação à escola oferecer iguais oportunidades a todos os alunos. Observa-se que, 37% dos docentes, na escola de Mafra, estão de acordo com o que é afirmado e, na escola de Loures, metade dos respondentes também está de acordo. Contudo, saliente-se que, na escola de Mafra, 31% dos docentes responderam que nem estão de acordo, nem em desacordo e, na escola de Loures, 25% estão mesmo em desacordo e 13% em total desacordo. Conclui-se então que, em ambas as escolas, a posição dos professores é menos uniforme quanto ao estar de acordo com a variável avaliada.

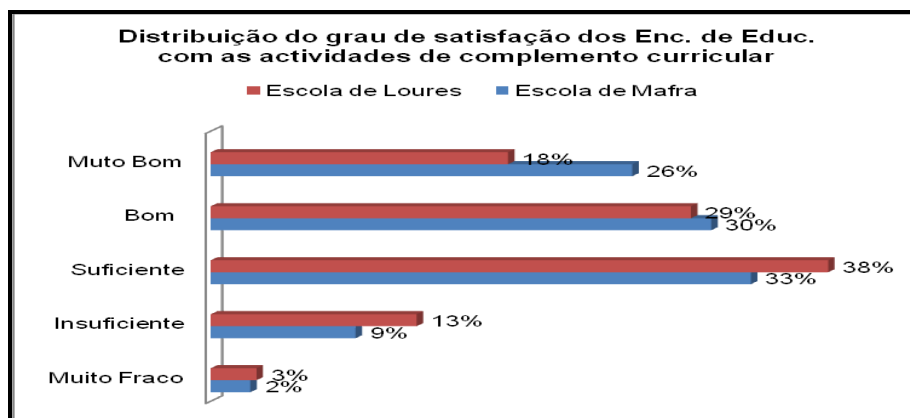
Gráfico XLIII (A e B) - Distribuição do grau de concordância dos alunos e dos docentes em relação à escola oferecer iguais oportunidades a todos os alunos



2.3.3.2. Práticas Pedagógicas

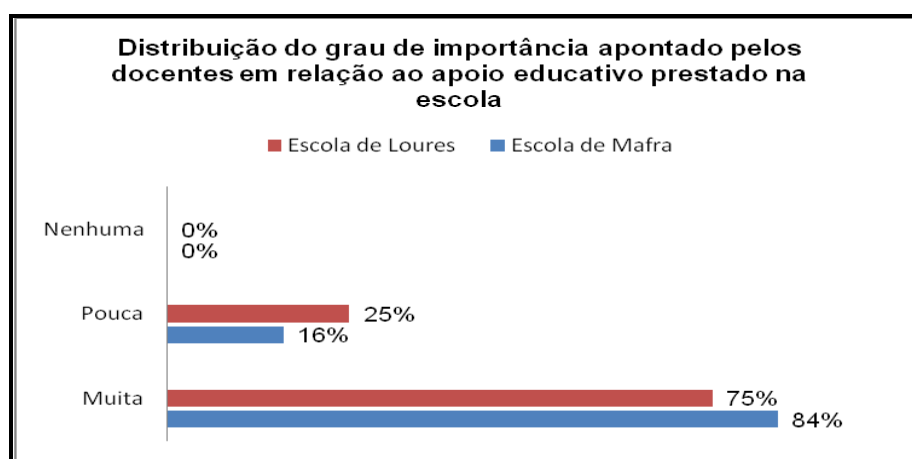
Para que a igualdade de oportunidades se verifique, é necessária a elaboração de diversas formas de apoio aos alunos que evidenciam mais dificuldades escolares. Foi perguntado aos encarregados de educação qual o grau de satisfação com as actividades de complemento curricular da escola do seu educando(a) e, na escola de Mafra, 33% deles julgaram ser suficientes e, na escola de Loures, também 38% referem ser suficientes. Em segundo lugar, a modalidade mais referida pelos respondentes foi, em ambas as escolas, bom respectivamente por 29% na escola de Loures e 30% na escola de Mafra (gráfico XLIV).

Gráfico XLIV – Distribuição do grau de satisfação dos encarregados de educação com as actividades de complemento curricular



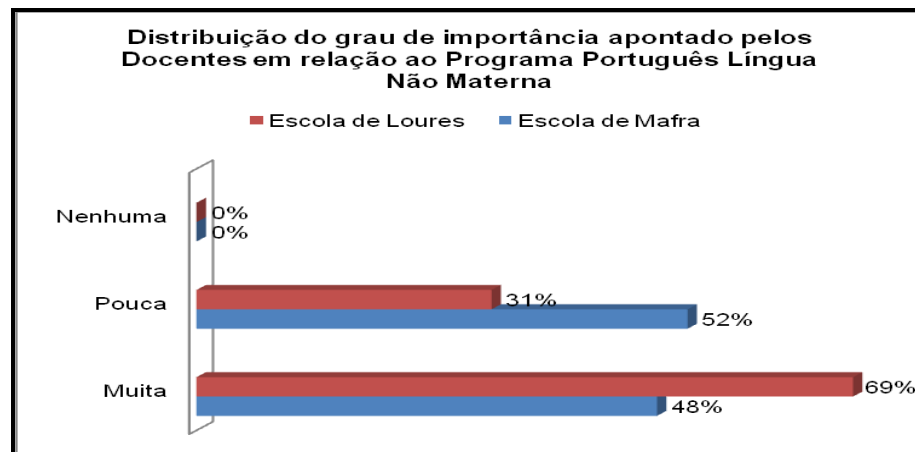
O gráfico XLV mostra o grau de importância apontado pelos docentes relativamente ao apoio educativo, onde se sublinha que, as escolas do estudo, segundo eles, dão muita importância a esta medida educativa (respectivamente 84% na escola de Mafra e 75% na escola de Loures). Registe-se que nas duas escolas do estudo a opinião dos docentes relativamente ao apoio educativo é mais favorável do que a dos encarregados de educação, relativamente ao grau de satisfação com as actividades de complemento curricular praticadas na escola do seu educando(a).

Gráfico XLV – Distribuição do grau de importância apontado pelos docentes em relação ao apoio educativo prestado na escola



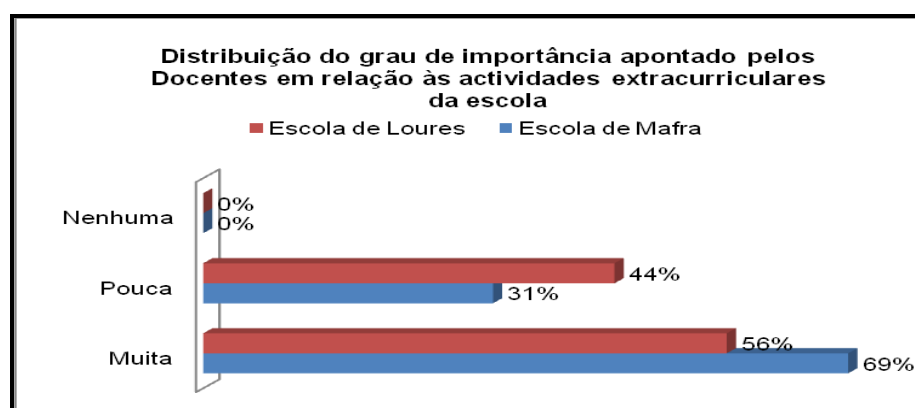
Como se sabe, o desconhecimento da Língua Portuguesa ou o facto de se ter como Língua Materna (ou como língua veicular) uma língua crioula de base lexical portuguesa, é um dos obstáculos à integração/desempenho dos alunos e ao acesso ao Currículo. Para dar resposta às necessidades de uma comunidade escolar linguisticamente heterogénea, existem práticas metodológicas e de avaliação diferentes, tal como aquelas que contemplam o Programa Português Língua Não Materna (PLNM). O gráfico XLVI revela diferenças quanto ao grau de importância apontado pelos docentes relativamente ao PLNM na escola. Na escola de Mafra, este programa é notado, por um pouco de mais metade dos docentes (52%), como tendo pouca importância e, na escola de Loures, onde a multiculturalidade é mais evidente, mais de metade dos respondentes (69%) salientam que o Programa tem muita importância na escola.

Gráfico XLVI - Distribuição do grau de importância apontado pelos docentes em relação ao Programa Português Língua Não Materna



Marsh (1992), refere que as actividades extracurriculares conduzem a atitudes mais favoráveis em relação às aprendizagens realizadas na escola e, indirectamente, a melhores resultados académicos. O gráfico XLVII revela que, embora nas duas escolas os docentes considerem que essas actividades têm muita importância, na escola de Mafra mais respondentes o consideram, ou seja, 69% e 56% na escola de Loures.

Gráfico XLVII – Distribuição do grau de importância apontado pelos docentes em relação às actividades extracurriculares da escola

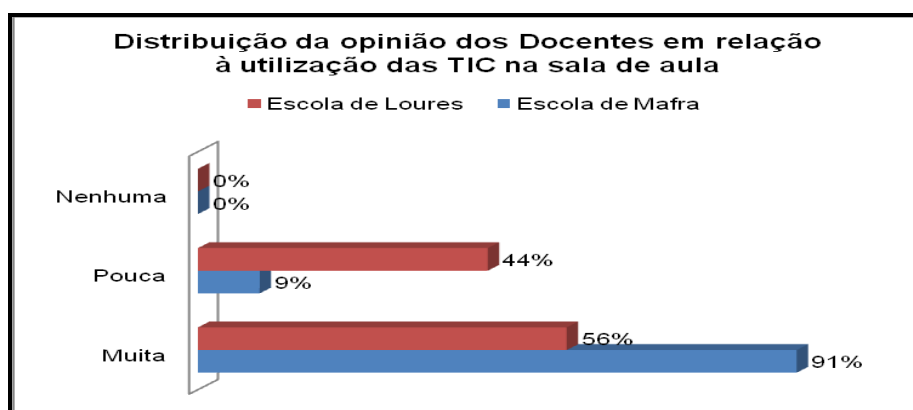


2.3.3.3. Recursos educativos disponibilizados pela escola

Segundo o Relatório de Avaliação Externa da Escola de Mafra (2010:9) da Inspeção-Geral da Educação, “existem espaços exíguos que foram adaptados para as diferentes actividades em curso, o que não é facilitador do desenvolvimento da prática pedagógica [...]”. A escola possui Centro de Recursos/Biblioteca e uma rede wireless, “instalada com os recursos próprios, que cobre a totalidade das instalações, se bem que com algumas limitações de capacidade” e “as actividades desportivas são realizadas no pavilhão camarário, contíguo à Escola-Sede”. O gráfico XLVIII mostra, no entanto, que a maioria dos docentes (91%) desta escola entendem que ela dá muita importância à utilização das TIC na sala de aula.

De acordo com o Relatório de Avaliação Externa da Escola de Loures (2010:10) da Inspeção-Geral da Educação, a escola possui Centro de Recursos/Biblioteca e todas as Bibliotecas e Centros de Recursos Educativos do Agrupamento de Escolas “revelam uma notória organização e dinâmica com o desenvolvimento de actividades diversificadas”. A Escola-Sede não possui instalações desportivas e “a cedência de instalações, a partilha e adaptação de espaços (salas de aula) têm permitido, na medida do possível, colmatar esta lacuna [...]”. O gráfico XLVIII conclui que a maioria, mais de metade, dos docentes (56%) desta escola consideram que ela dá muita importância à utilização das TIC na sala de aula, embora 44% opinem que a escola dá pouca importância à sua utilização.

Gráfico XLVIII – Distribuição da opinião dos docentes em relação à utilização das TIC na sala de aula



2.3.3.4. Prática Educativa em direcção à Educação Intercultural

Esta análise está dividida em três partes: instrumentos de acção dos órgãos de gestão e docentes, experiência e formação dos docentes no âmbito da educação intercultural e relação escola-

família.

2.3.3.4.1. Instrumentos de Acção dos Órgãos de Gestão e Docentes

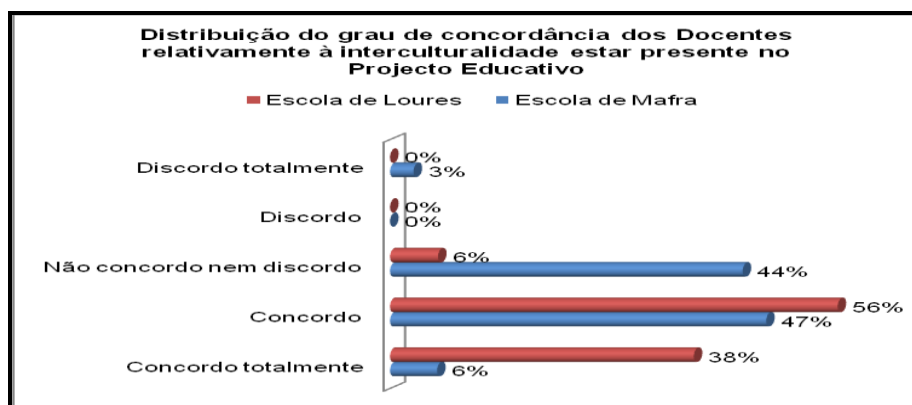
O Projecto Educativo, de acordo com o Decreto-Lei nº 115 A/98, de 4 de Maio e o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, constitui, conjuntamente, com o Regulamento Interno, o Plano Anual de Actividades e o Projecto Curricular de Escola, um dos instrumentos que traduz a identidade de cada uma das escolas. Na questão número 12 do questionário dos docentes foi-lhes perguntado qual o seu grau de concordância relativamente à interculturalidade estar presente no Projecto Educativo e no Plano Anual de Actividades⁴⁸ e se o Projecto Curricular de Turma⁴⁹ é adaptado às necessidades dos alunos para quem o Português não é a Língua Materna através da definição de critérios de avaliação específicos.

O gráfico XLIX permite concluir que, na escola de Loures, um pouco mais de metade dos respondentes (56%) concordam que a interculturalidade está presente no Projecto Educativo e 38% concordam totalmente. Já na escola de Mafra, por um lado, 47% dos docentes também concordam e, por outro lado, 44% referem que não concordam nem discordam com essa afirmação.

⁴⁸ Segundo o Decreto-lei 115-A/98, Artigo 3º ponto 2, o Plano Anual de Actividades é “o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos”.

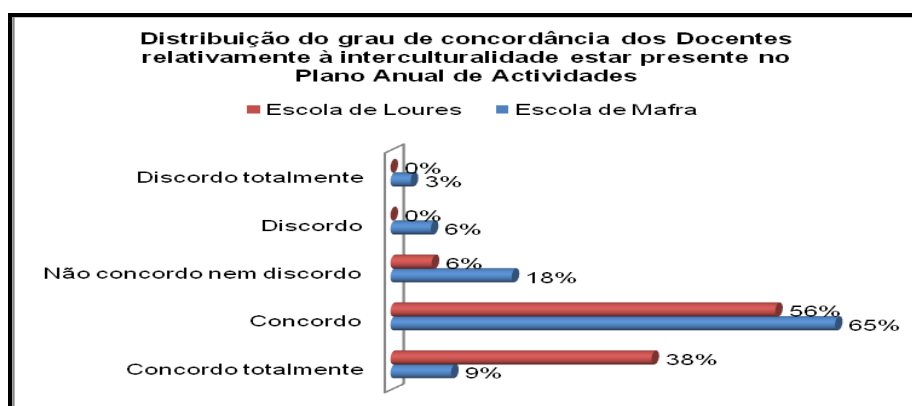
⁴⁹ De acordo com o Decreto-lei n.º 6 / 2001 de 18 de Janeiro Art.º 2º, ponto 4, o Projecto Curricular de Turma refere-se ao “Conjunto de estratégias de concretização e desenvolvimento do Currículo nacional e do Projecto Curricular de Escola, adequadas ao contexto de cada turma”.

Gráfico XLIX – Distribuição do grau de concordância dos docentes relativamente à interculturalidade estar presente no Projecto Educativo



No gráfico L verifica-se que na escola de Loures, obtiveram-se os mesmos resultados comparativamente ao gráfico XLIX, ou seja, os professores têm a mesma opinião quanto à interculturalidade estar presente no Projecto Educativo e no Plano Anual de Actividades. Assim, 56% dos respondentes concordam que a interculturalidade está presente e 38% concordam totalmente. Na escola de Mafra, regista-se que os professores estão mais de acordo quanto à presença da interculturalidade no Plano Anual de Actividades, onde mais de metade dos respondentes (65%) concorda com esse facto e 9% concorda totalmente com essa afirmação.

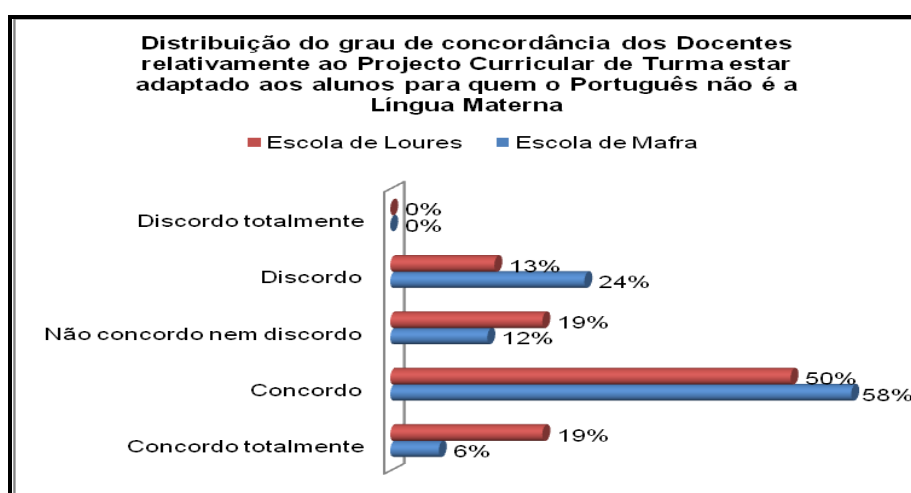
Gráfico L – Distribuição do grau de concordância dos docentes relativamente à interculturalidade estar presente no Plano Anual de Actividades



O gráfico LI permite concluir que, na escola de Loures, metade dos docentes concordam que o

Projecto Curricular de Turma está adaptado aos alunos para quem o Português não é a Língua Materna, através da definição de critérios de avaliação específicos; 19% concordam totalmente e outros 19% dos respondentes não concordam nem discordam. Já na escola de Mafra, 58% dos docentes também concordam com essa afirmação mas 24% discordam.

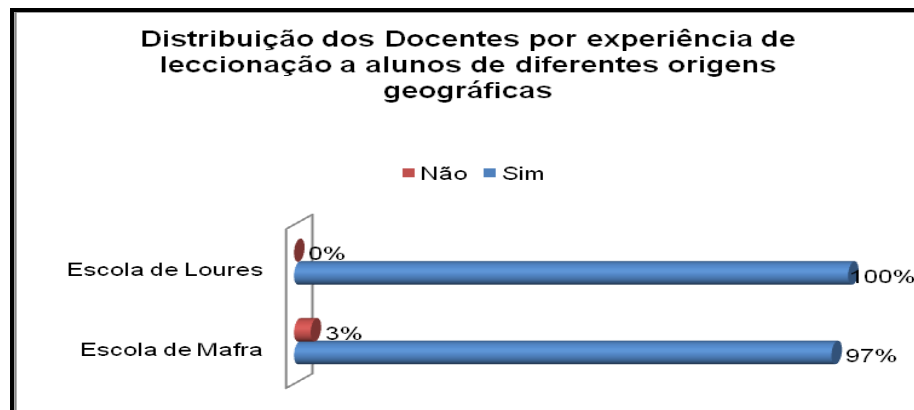
Gráfico LI – Distribuição do grau de concordância dos docentes relativamente ao Projecto Curricular de Turma estar adaptado aos alunos para quem o Português não é a Língua Materna



2.3.3.4.2. Experiência e Formação dos Docentes no âmbito da Educação Intercultural

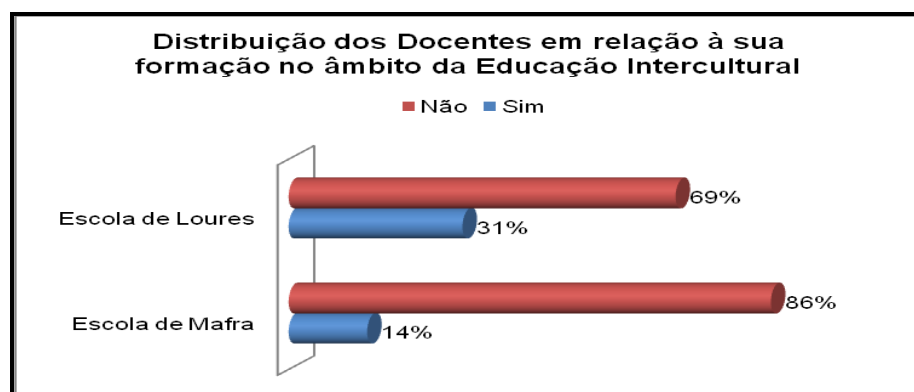
O gráfico LII mostra que, na escola de Loures, todos os respondentes já leccionaram em turmas com alunos de diferentes origens geográficas e, na escola de Mafra, apenas um professor (3%) não esteve perante esta situação.

Gráfico LII – Distribuição dos docentes por experiência de leccionação a alunos de diferentes origens geográficas



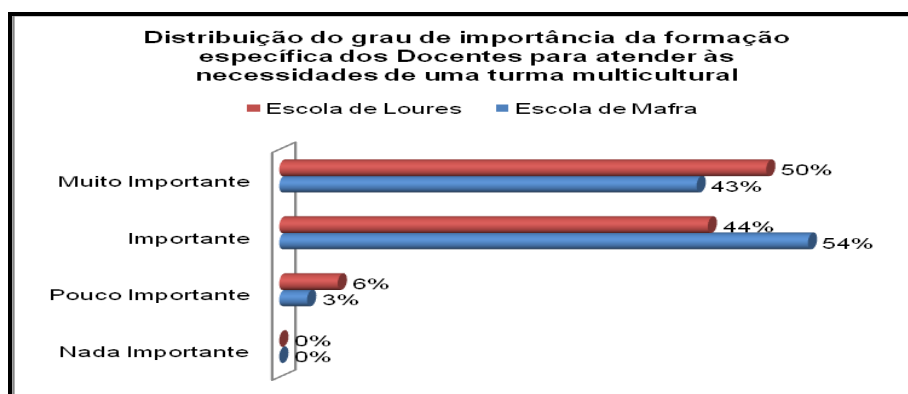
No gráfico LIII percebe-se que a maioria dos docentes, nas duas escolas não tem formação na área da Educação Intercultural, ou seja, 69% na escola de Loures e 86% na escola de Mafra.

Gráfico LIII – Distribuição dos docentes em relação à sua formação no âmbito da Educação Intercultural



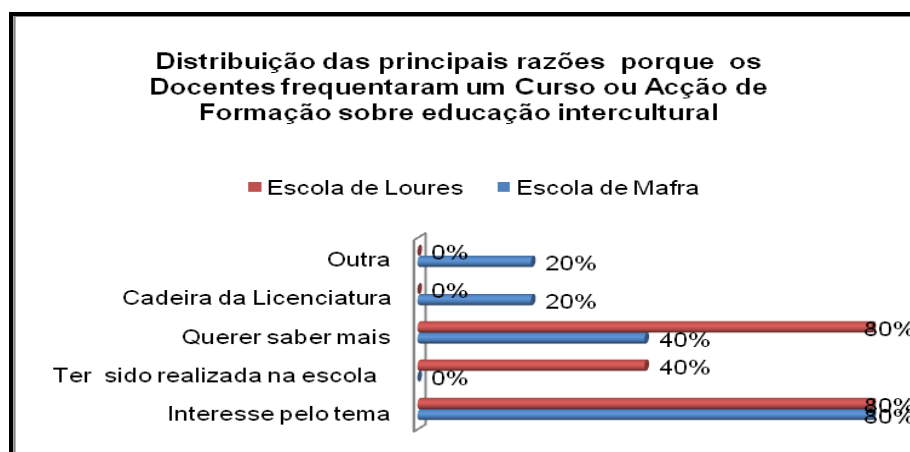
No entanto, tal como mostra o gráfico LIV, metade dos docentes da escola de Loures consideram ser muito importante receber formação específica para atender às necessidades de uma turma multicultural e na escola de Mafra um pouco mais de metade dos respondentes entendem ser importante (54%).

Gráfico LIV – Distribuição do grau de importância da formação específica dos docentes para atender às necessidades de uma turma multicultural



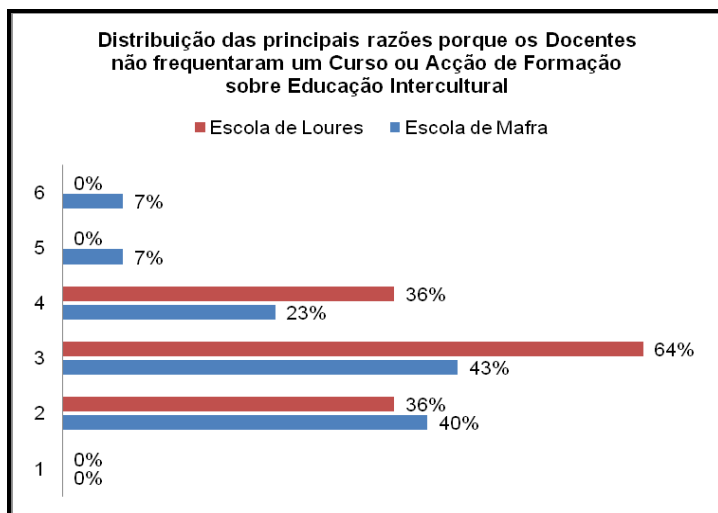
Esta tarefa com alunos de diferentes áreas geográficas e culturas distintas poderá ser facilitada com a frequência, por parte dos professores, de Cursos ou Acções de Formação, no âmbito da Educação Intercultural. Com base nos dados recolhidos nos gráficos LIII e LV, os factores que envolveram a frequência dos 5 Docentes da escola de Loures (31%) de Cursos ou Acções de Formação, no âmbito da Interculturalidade foram o interesse pelo tema (80%), querer saber mais (80%) e a Acção de Formação ter sido realizada na escola (40%) e, na escola de Mafra, também 5 docentes (14%) foram motivados pelo interesse pelo tema (80%) e querer saber mais (40%).

Gráfico LV – Distribuição das principais razões porque os docentes frequentaram um Curso ou Acção de Formação sobre Educação Intercultural



Segundo os resultados constantes nos gráficos LIII e LVI, aqueles factores que implicaram a sua não frequência foram, para os 11 docentes da escola de Loures, a falta de oportunidade (64%), inexistência no Centro de Formação a que pertencem (36%) e desconhecimento da realização (36%) e, na escola de Mafra, para os 30 docentes foram também a falta de oportunidade (43%), inexistência no Centro de Formação a que pertencem (40%) e o desconhecimento da realização (23%).

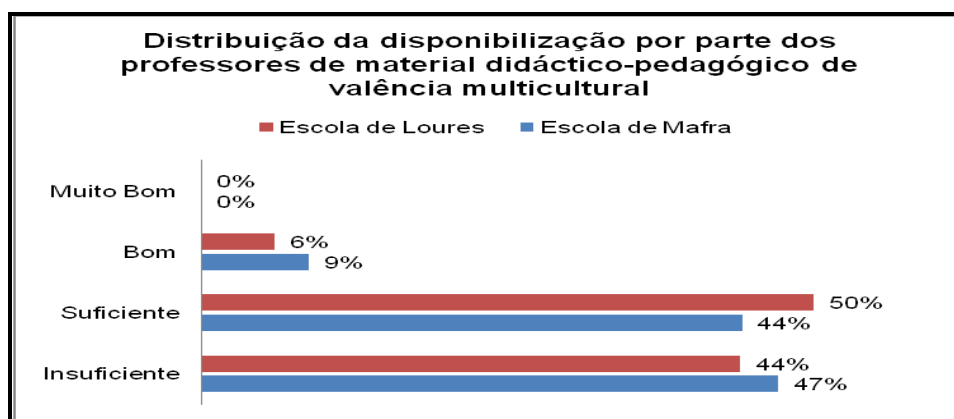
Gráfico LVI – Distribuição das principais razões porque os docentes não frequentaram um Curso ou Acção de Formação sobre Educação Intercultural



- 1 – Desnecessário
- 2 – Inexistência no Centro de Formação a que pertence
- 3 – Falta de oportunidade
- 4 – Desconhecimento da realização
- 5 – Necessidade de formação na sua área
- 6 – Outra

Os professores podem incluir nos seus planos de aula material didáctico-pedagógico de valência multicultural para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente do seu contexto sociocultural. O gráfico LVII revela que, na escola de Loures, 50% dos docentes disponibiliza de forma suficiente esses materiais e, na escola de Mafra, 47% aponta que a disponibilização é insuficiente.

Gráfico LVII – Distribuição da disponibilização por parte dos professores, de material didáctico-pedagógico de valência multicultural

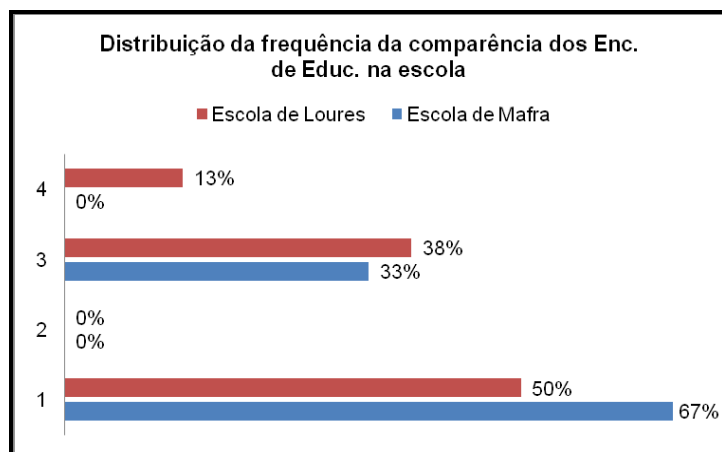


2.3.4.4.3. Relação Escola-Família

A pesquisa mostra que um dos factores mais importantes que afecta o desempenho das crianças e jovens na escola é o envolvimento dos encarregados de educação/ pais. A comparência dos encarregados de educação/ pais regularmente na escola reforça a visão da criança que a escola e a casa se encontram interligadas.

Relativamente à frequência da comparência dos encarregados de educação/ pais na escola (gráfico LVIII), observa-se que existe concordância entre os docentes das duas escolas, ou seja, 67% na escola de Mafra e 50% na escola de Loures referem que os encarregados de educação comparecem na escola quando são convocados e 33% na escola de Mafra e 38% na escola de Loures alegam que comparecem na escola quando convocados e por iniciativa própria.

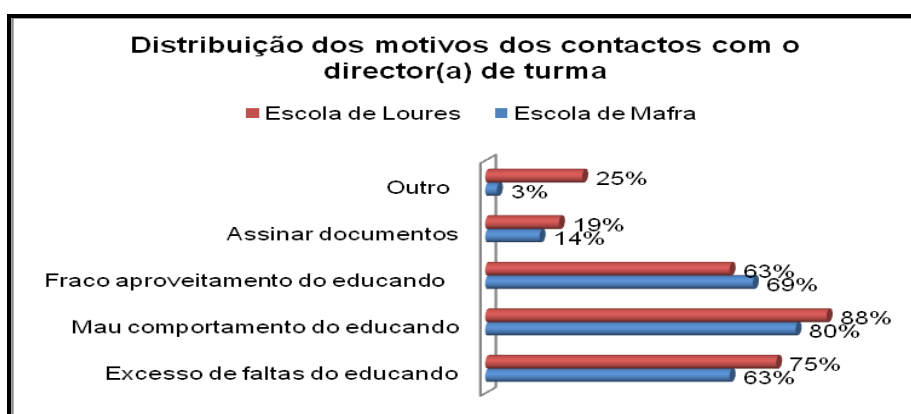
Gráfico LVIII – Distribuição da frequência da comparência dos encarregados de educação na escola



1 – Convocados
 2 – Por iniciativa própria
 3 – Ambas as situações
 4 – Não comparecem mesmo quando são convocados

Na questão número 15B, foi solicitado aos docentes que apresentassem três motivos dos contactos dos encarregados de educação/ pais com os directores de turma dos seus educandos. O gráfico LIX mostra que, em ambas as escolas, os docentes alegam que o motivo principal é o mau comportamento do educando (80% na escola de Mafra e 88% na escola de Loures). O segundo motivo, mais apontado pelas escolas, varia de uma escola para a outra, ou seja, na escola de Mafra é o fraco aproveitamento do educando (69%) e na escola de Loures é o excesso de faltas do educando (75%).

Gráfico LIX – Distribuição dos motivos dos contactos com o(a) Director(a) de Turma

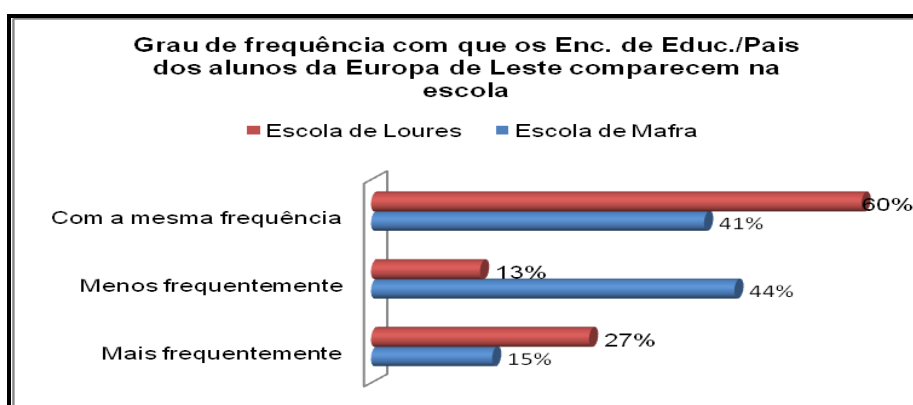


A soma dos resultados não é igual a 100% por se tratar de uma questão de resposta múltipla.

Para cumprir o objectivo deste trabalho é, também necessário compreender o grau de frequência

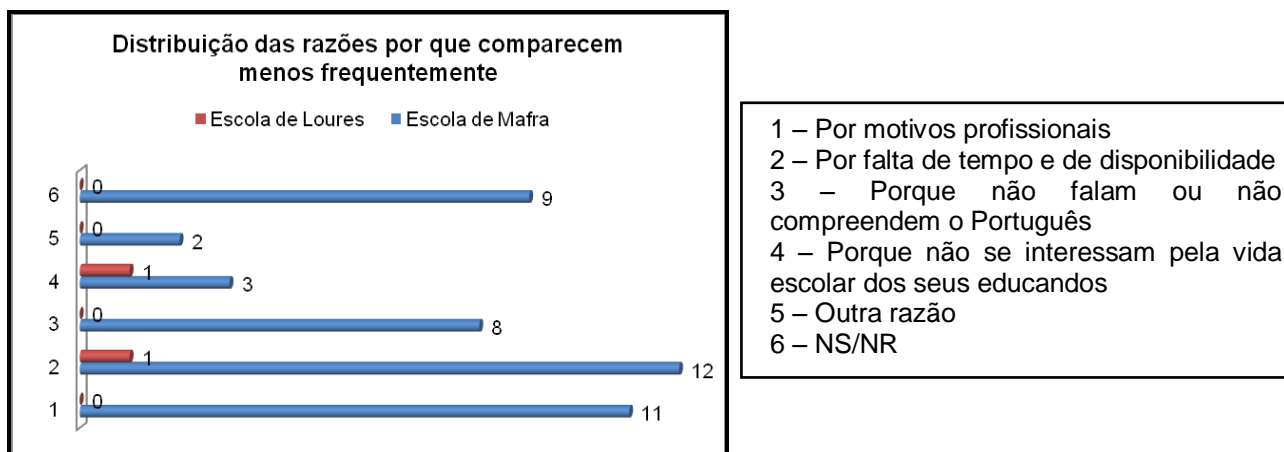
com que os encarregados de educação/ pais dos alunos da Europa de Leste comparecem na escola, comparativamente aos encarregados de educação/ pais dos restantes alunos da comunidade escolar. Para tal, foi feita essa pergunta aos docentes (questão 16A). O gráfico LX revela que há diferenças no grau de comparência entre as duas escolas. Na escola de Mafra, os professores referem, em primeiro lugar, que eles comparecem menos frequentemente (44%) embora 41% tenham referido que comparecem com a mesma frequência. Na escola de Loures, mais de metade dos docentes (60%) referem que comparecem com a mesma frequência e 27% alegam que comparecem na escola mais frequentemente.

Gráfico LX – Distribuição do grau de frequência com que os Enc. de Educ./Pais dos alunos da Europa de Leste comparecem na escola



O gráfico LXI mostra as razões apontadas pelos 12 docentes (44%), da escola de Mafra, a respeito da menor frequência na comparência, na escola, dos encarregados de educação/ pais dos alunos da Europa de Leste. Regista-se que a hipótese mais apontada, pelos 12 foi a falta de tempo e de disponibilidade e 11 docentes também referem os motivos profissionais. Na escola de Loures, apenas 2 docentes (13%) referem que os encarregados de educação dos alunos da Europa de Leste comparecem na escola menos frequentemente e os motivos atribuídos são a falta de tempo e de disponibilidade e porque os encarregados de educação não se interessam pela vida escolar dos seus educandos.

Gráfico LXI – Distribuição das razões por que comparecem menos frequentemente na escola os encarregados de educação/pais dos alunos da Europa de Leste



2.4. COMUNIDADE LOCAL E PERCEPÇÕES

2.4.1. Percepção dos territórios pelos Docentes

Compreender os espaços do quotidiano, as relações íntimas que as pessoas estabelecem com os lugares e os significados que lhes atribuem são respostas que a Geografia deve dar (André, 2005:34). O espaço é materializado como um palco familiar das realizações humanas a quem são atribuídos certos significados que frequentemente premeiam o processo de percepção das pessoas mas também os processos e estruturas que representam os factos empíricos.

Este ponto é desenvolvido através de uma análise comparativa, entre o que foi pesquisado, relativamente ao concelho em que se localiza cada uma das escolas, e a opinião emitida pelos docentes no questionário relativamente à comunidade local (questões 23, 24, 25 e 26). Posteriormente apresenta-se o grau de valorização dos encarregados de educação com *background imigrante* relativamente ao lugar onde vivem e onde os seus educandos estudam.

2.4.1.1. Local de Residência dos Docentes

Como se pode observar no quadro XXXVIII, a maioria dos docentes (74% na escola de Mafra e 75% na escola de Loures) das duas escolas, não reside na mesma freguesia onde leccionam pelo que, o conhecimento da comunidade local deverá ter em consideração este tipo de constrangimento.

**Quadro XXXVIII- Local de residência na mesma
freguesia onde lecciona o docente**

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Sim	9	26%	4	25%
Não	26	74%	12	75%
Total	35	100%	16	100%

2.4.1.2. Qualidade de Vida

Para conhecer a percepção que os docentes têm dos territórios, do estudo, relativamente à qualidade de vida que proporcionam, utilizaram-se os seguintes indicadores: acessibilidade, educação, saúde, comércio e serviços, desporto e cultura.

2.4.1.2.1. Acessibilidade⁵⁰

O concelho de Mafra é servido por uma rede viária que serve todo o território e tem como eixos principais, estradas nacionais e estradas secundárias (municipais), permitindo a ligação aos concelhos de Torres Vedras, Sintra, Loures, Sobral de Monte Agraço e Lisboa. É ainda servido por Auto-estradas (A8, Lisboa - Leiria e A21, Malveira-Mafra) que permitem reduzir a distância-tempo no transporte de passageiros e mercadorias, contribuindo para o desenvolvimento do concelho. Este é também servido pela linha ferroviária do Oeste, no transporte de passageiros e mercadorias, executando funções interurbanas e regionais.

O concelho de Loures apresenta uma rede de transportes rodoviários com algumas fraquezas, em relação às ligações transversais do concelho, que são escassas entre a zona oriental e a zona ocidental. Contudo, em relação às infra-estruturas rodoviárias, o concelho de Loures está bem posicionado relativamente aos grandes eixos viários: CREL, CRIL, Eixo Norte-Sul, Auto-Estrada Lisboa-Porto (A1), Auto-Estrada Lisboa-Leiria (A8), Auto-Estrada Bucelas-Carregado (A10), proporcionando um fácil acesso em termos regionais e nacionais.

⁵⁰ Fontes: Carta Educativa do Concelho de Mafra, capítulo 2, Caracterização Socioeconómica e Carta Educativa do Concelho de Loures, Volume 1, Elementos Fundamentais

Foi solicitado aos docentes que apontassem três características, as que considerassem mais importantes, do território escolar (quadro XXXIX). Como se pode ver, de entre elas a acessibilidade foi considerada boa por 31 docentes da escola de Mafra (91%) e por 13 da escola de Loures (87%). Outra conclusão que se pode retirar destes dados é a seguinte: a maioria dos docentes da escola de Mafra atribuem características positivas às variáveis utilizadas para caracterizar o território (acessibilidade, segurança e estado de conservação do espaço público), enquanto que, na escola de Loures, a diferença entre a característica positiva e a característica negativa, no caso da segurança, é mais ténue, ou seja, 4 Docentes (27%) referem a insegurança e 6 (40%) referem a segurança.

Quadro XXXIX - Principais características atribuídas ao território escolar

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas
Boa Acessibilidade	31	89% / 91%	13	81% / 87%
Fraca Acessibilidade	2	6% / 6%	0	0% / 0%
Insegurança	1	3% / 3%	4	25% / 27%
Segurança	20	57% / 59%	6	38% / 40%
O estado de conservação do espaço público, no geral, é bom	22	63% / 65%	10	63% / 67%
Falta de qualidade, no geral, do espaço público	3	9% / 9%	4	25% / 27%
Outra	2	6% / 6%	0	0% / 0%
NS/NR	1	3% / -	1	6% / -

A soma não é igual a 100% por ser uma questão de resposta múltipla.

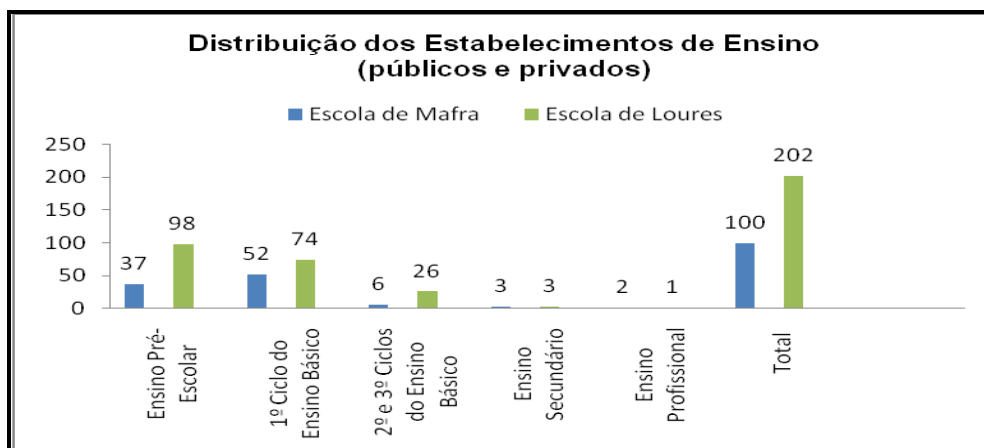
2.4.1.2.2. Educação

Tal como se pode confirmar no gráfico LXII, no concelho de Mafra existem 100 estabelecimentos de ensino⁵¹ (públicos e privados) e no concelho de Loures situam-se 202 equipamentos de ensino e formação⁵² (também públicos e privados).

⁵¹ Carta Educativa do Concelho de Mafra, Câmara Municipal de Mafra, 2006.

⁵² Carta Educativa do Concelho de Loures, Volume 1, Elementos Fundamentais

**Gráfico LXII – Distribuição dos Estabelecimentos de Ensino
(públicos e privados)**



Elaboração gráfica da própria.

O quadro XL permite concluir que a modalidade mais apontada pelos docentes, de ambas as escolas, em relação ao número de escolas existentes na freguesia onde leccionam, foi suficiente (respectivamente 45% na escola de Mafra e 50% na escola de Loures). Contudo, mais docentes da escola de Mafra referem insuficiente e menos docentes referem muito bom.

**Quadro XL - Valorização dos docentes do número de escolas
existentes na freguesia onde leccionam.**

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas
Muito Insuficiente	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Insuficiente	8	23% / 24%	2	13% / 14%
Suficiente	15	43% / 45%	7	44% / 50%
Bom	9	26% / 27%	0	0% / 0%
Muito Bom	1	3% / 3%	5	31% / 36%
NS/NR	2	6% / -	2	13% / -
Total	35	100% / 100%	16	100% / 100%

2.4.1.2.3. Saúde

Comparativamente ao concelho de Loures e segundo o quadro XLI regista-se que no concelho de Mafra existe 1 centro de saúde a menos, que se divide, também, em menos extensões, e com menos pessoas a trabalhar na área da saúde, incluindo médicos enfermeiros e profissionais de farmácia.

Quadro XLI – Número de equipamentos e pessoal na área da saúde

	Total de Centros de Saúde	Extensões	Total de pessoal ao serviço	Médicos	Enfermeiros	Profissionais de farmácia
Concelho de Mafra	1	12	134	25	39	17
Concelho de Loures	2	16	333	127	69	179

Fonte: INE, Anuário Estatístico LVT(Lisboa e Vale do Tejo), 2004.
Elaboração gráfica da própria.

O quadro XLII permite concluir que a modalidade mais apontada pelos docentes da escola de Mafra, em relação ao número de equipamentos de saúde existentes na freguesia onde leccionam, é insuficiente (48%) e, na escola de Loures, os professores consideram que é suficiente (40%). Existe uma diferença percentual mais fraca entre os professores que respondem suficiente e insuficiente, na escola de Loures (respectivamente 22% na escola de Mafra e 10% na escola de Loures). Registe-se, ainda, que 12 dos respondentes, na escola de Mafra, Não Sabem/Não Respondem e, na escola de Loures, também, 6, Não Sabem/Não Respondem.

Quadro XLII - Valorização dos docentes do número de equipamentos de saúde existentes na freguesia onde leccionam.

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/ Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa/ Total de respostas válidas
Muito Insuficiente	2	6% / 9%	2	13% / 20%
Insuficiente	11	31% / 48%	3	19% / 30%
Suficiente	6	17% / 26%	4	25% / 40%
Bom	4	11% / 17%	0	0% / 0%
Muito Bom	0	0% / 0%	1	6% / 10%
NS/NR	12	34% / -	6	38% / -
Total	35	100% / 100%	16	100% / 100%

2.4.1.2.4. Comércio e Serviços

No concelho de Mafra⁵³, existem 1.493 empresa que dedicam a sua actividade ao comércio e aos serviços. Segundo dados de 2002, quanto ao número de trabalhadores, o sector dos transportes terrestres foi o mais expressivo, enquanto que, em relação ao volume de negócios, foi o sector do comércio por grosso, que mais se destacou.

No concelho de Loures⁵⁴, também, a maioria das empresas (20.365) integram a sua actividade no sector do comércio e dos serviços. A maioria dos estabelecimentos são de comércio a retalho de produtos em estabelecimentos especializados. De acordo com dados do INE de 2001, neste sector destacam-se as empresas que se dedicam ao comércio e reparação (39,3%), seguido da construção (18,1%) e alojamento e restauração (7,3). As empresas de transporte e armazenagem apresentam-se como uma das que têm, em média, mais empregados por empresa (cerca de 10).

Foi solicitado aos docentes que apontassem três características socioculturais, as que consideravam mais importantes, da comunidade local (quadro XLIII). Como se pode ver, entre elas encontra-se o apetrechamento da comunidade local, em relação ao sector do comércio e dos serviços, que foi considerada bem servida por 20 docentes da escola de Mafra (57%) e por 11 da escola de Loures (79%). Registe-se, ainda, que o bom apetrechamento do sector terciário foi a característica que mais docentes das duas escolas, identificaram com os respectivos territórios.

Outra conclusão que se pode retirar destes dados é a seguinte: cerca de metade dos respondentes (51%) da escola de Mafra elegem como segunda hipótese, das características socioculturais da comunidade local, a existência de associações culturais, religiosas, recreativas e desportivas e, na escola de Loures, a segunda hipótese referida, pelos respondentes (71%), é o facto da comunidade local ser bem servida de transportes públicos.

⁵³ Carta Educativa do concelho de Mafra, capítulo 2, Caracterização das Actividades Económicas do Concelho de Mafra, Outubro de 2004.

⁵⁴ Rede Social no Concelho de Loures, Pré-Diagnóstico, Câmara Municipal de Loures, Junho de 2004.

Quadro XLIII - Outras características sócio-culturais atribuídas ao território

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (total de respostas válidas)	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas
Edifícios degradados	4	11%	4	25% / 29%
Bom estado de conservação dos edifícios	10	29%	3	19% / 21%
Bem servida de transportes públicos	14	40%	10	63% / 71%
Mal servida de transportes públicos	7	20%	0	0% / 0%
Bem servida a nível do comércio e de serviços	20	57%	11	69% / 79%
Mal servida a nível do comércio e de serviços	4	11%	2	13% / 14%
Existência de associações culturais, religiosas, recreativas e desportivas	18	51%	7	44% / 50%
Outra	2	6%	0	0% / 0%
NS/NR	0	0%	2	13% / -

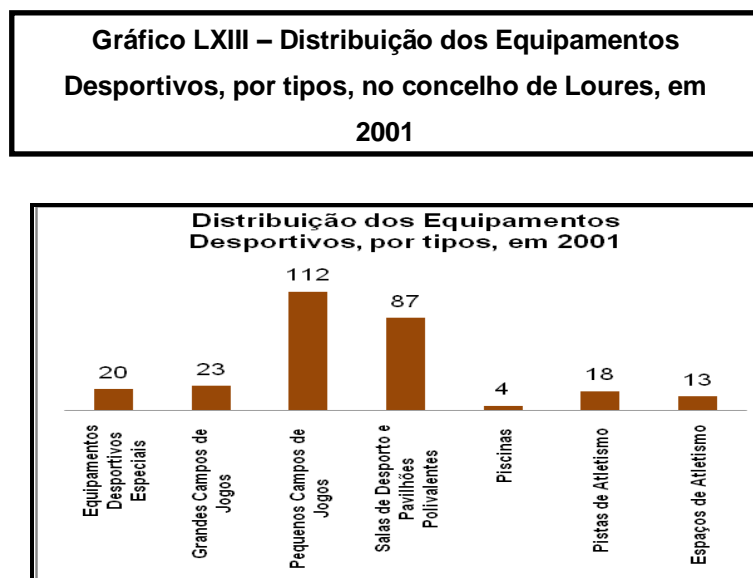
A soma não é igual a 100% por ser uma questão de resposta múltipla

2.4.1.2.5. Desporto e Cultura

O concelho de Mafra⁵⁵ possui 5 pavilhões desportivos municipais e um parque desportivo municipal, em Mafra, onde as instalações desportivas se integram em espaços verdes de livre utilização. Todas as escolas têm acesso ou têm protocolo assinado com a Câmara Municipal para a utilização dos pavilhões polidesportivos e outras instalações desportivas municipais, onde é leccionada a disciplina de Educação Física. Para completar estas infra-estruturas e actividades municipais, existem no concelho de Mafra 85 colectividades activas, distribuídas pelas 17 freguesias, e que são apoiadas pela Câmara Municipal através de um Programa de Apoio ao Associativismo Desportivo. Cada habitante do concelho tem uma área desportiva de 6,93 m², superior à média nacional que é de 2 m² e aos valores de referência da UNESCO que é de 4 m². Neste concelho, existem diversos equipamentos culturais postos à disposição de alunos, professores e restante comunidade local: 3 Casas de Cultura, 6 Bibliotecas, 2 delas inseridas na Casa da Cultura das respectivas localidades, 4 Auditórios Municipais, 3 Galerias Municipais, 1 Arquivo Histórico Municipal e Centro de Documentação de História Local do Concelho de Mafra, entre outros equipamentos culturais.

⁵⁵ Carta Educativa do Concelho de Mafra Capítulo 3, Oferta Educativa do Concelho de Mafra

O parque desportivo do concelho de Loures⁵⁶ é constituído por 277 equipamentos distribuídos pelo território tal como mostra o gráfico LXIII.



Elaboração gráfica da própria.

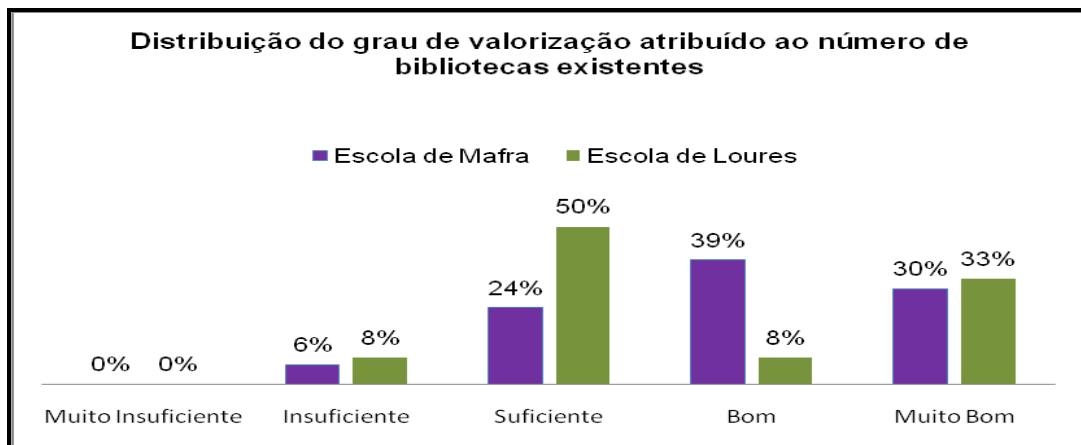
Em termos culturais, o concelho de Loures tem 5 Museus, 1 sala de Exposições, 3 Arquivos e 3 Galerias de Arte, considerados, no entanto, como um número reduzido de equipamentos. Os equipamentos relativos à leitura e ao estudo são, contudo, relevantes, uma vez que existe 1 Biblioteca por freguesia, ou seja, 1 por cada 11.050 habitantes. Por outras palavras, 1 Biblioteca Municipal, 1 Universitária, 7 Bibliotecas Locais e 9 Escolares. Existem, também, equipamentos culturais comunitários e de espectáculo.

Os docentes mostraram o grau com que valorizavam certos equipamentos da freguesia (bibliotecas, jardins públicos, pavilhões gimnodesportivos, parques desportivos e centro cultural) onde se insere a escola e que é evidenciado nos gráficos LXIV, LXV, LXVI, LXVII e LXVIII.

A respeito do número de bibliotecas (gráfico LXIV), a modalidade mais referida pelos docentes da escola de Mafra foi bom (39%), logo seguida da modalidade muito bom (33%) e, na escola de Loures, os professores consideram ser suficiente (50%) e a seguir respondem muito bom (33%).

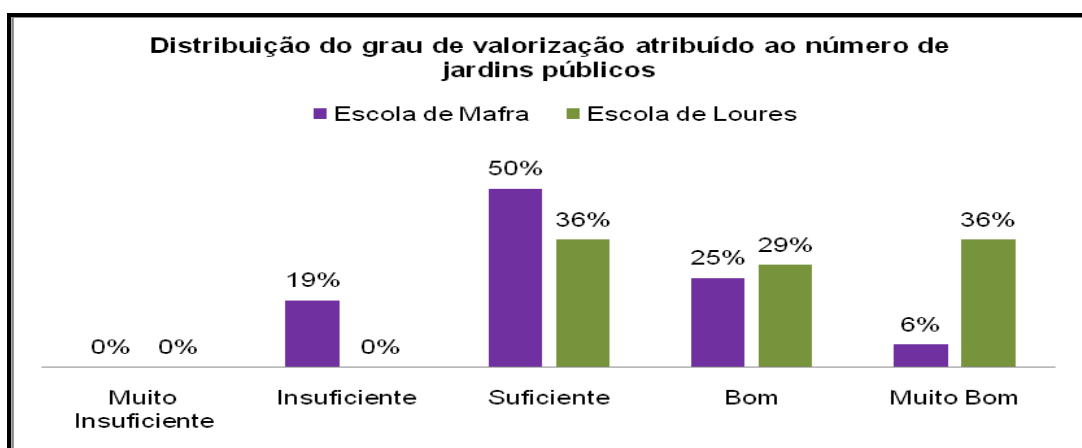
⁵⁶ Rede Social no Concelho de Loures, Pré-Diagnóstico, Câmara Municipal de Loures, Junho de 2004.

Gráfico LXIV – Distribuição do grau de valorização atribuído, pelos docentes, ao número de bibliotecas existentes



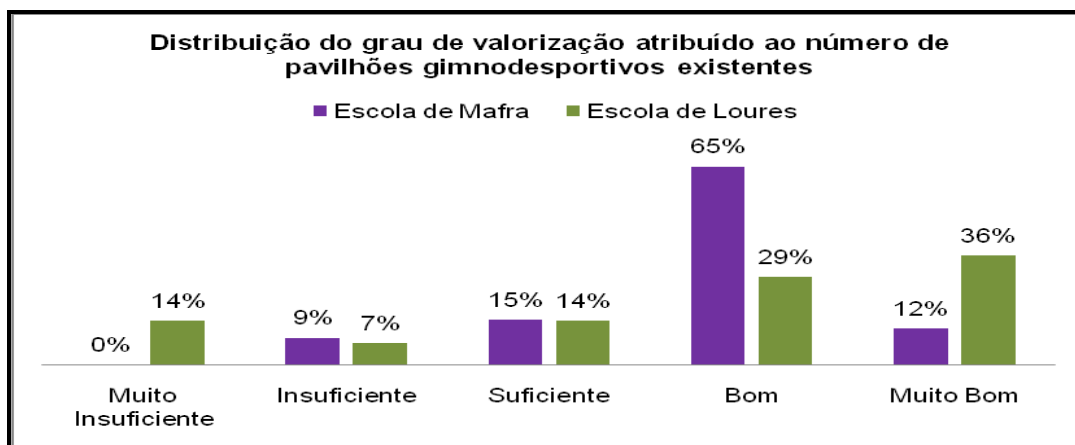
Relatando o número de jardins públicos gráfico LXV, a modalidade mais referida pelos docentes da escola de Mafra foi suficiente (50%), logo seguida da modalidade bom (25%) e, na escola de Loures, 36% dos docentes alegam ser suficiente, outros 36%, também alegam ser muito bom e a seguir respondem bom (29%).

Gráfico LXV – Distribuição do grau de valorização atribuído, pelos docentes, ao número de jardins públicos existentes



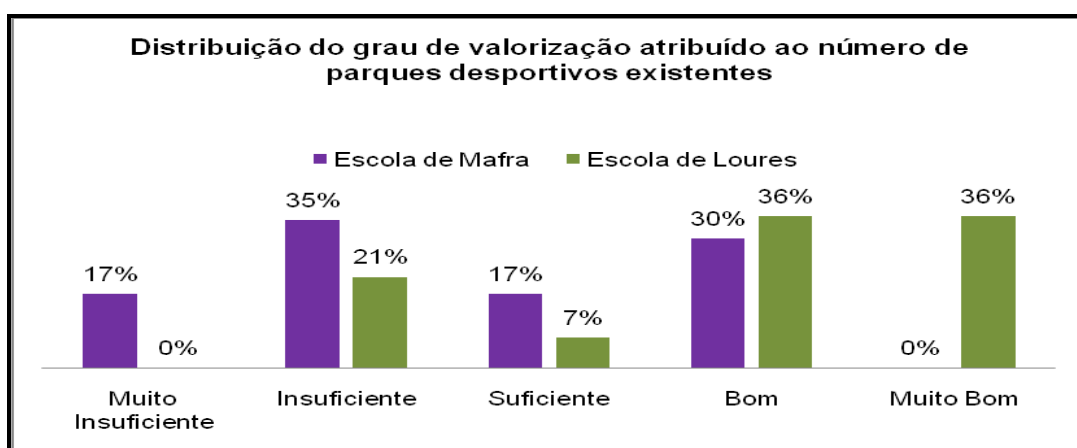
Relativamente ao número de pavilhões gimnodesportivos (gráfico LXVI), a modalidade destacada pelos docentes da escola de Mafra foi bom (65%) e, na escola de Loures, 36% dos docentes alegam ser muito bom e 29%, referem ser bom.

Gráfico LXVI – Distribuição do grau de valorização atribuído, pelos docentes, ao número de pavilhões gimnodesportivos existentes



Relativamente ao número de parques desportivos (gráfico LXVII), a modalidade mais referida pelos docentes da escola de Mafra foi insuficiente (35%), logo seguida da modalidade bom (30%), mas regista-se um elevado número de docentes que Não sabem/Não respondem (12) e, na escola de Loures, 36% dos docentes alegam ser bom e outros 36%, também, alegam ser muito bom e a seguir respondem Insuficiente (21%).

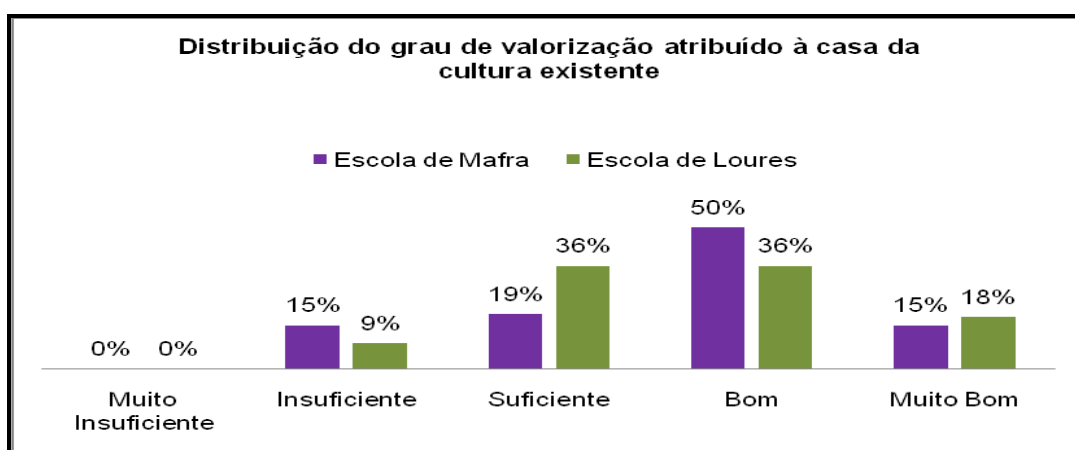
Gráfico LXVII – Distribuição do grau de valorização atribuído, pelos docentes, ao número de parques desportivos existentes



Em relação à casa da cultura (gráfico LXVIII), a modalidade mais referida pelos docentes da escola de Mafra foi bom (50%), logo seguida da modalidade suficiente (19%) e, na escola de

Loures, 36% dos docentes alegam ser bom e outros 36%, também, alegam ser suficiente e a seguir respondem muito bom (18%). Contudo, em ambas as escolas, 9 professores na escola de Mafra Não sabem/Não respondem e, na escola de Loures, também 5 Não sabem/Não respondem.

Gráfico LXVIII – Distribuição do grau de valorização atribuído, pelos docentes, à casa da cultura existente



2.4.2. Percepção dos Territórios pelos Encarregados de Educação com *Background* Imigrante

No quadro XLIV, identificam-se as significações que os encarregados de educação com *background* imigrante atribuem ao local onde residem e onde os seus educandos estudam. Deve ser considerado o facto de, nos dois grupos de nacionalidades, os respondentes serem naturais de outros espaços geográficos por vezes muito distintos e com diferentes níveis de antiguidade de residência no lugar, o que pode influenciar a intensidade de valorização do mesmo.

Da análise dos dados conclui-se que, na escola de Mafra, 6 dos 9 Encarregados de Educação da Europa de Leste (67%) apreciam o lugar onde residem como sendo bom e nenhum deles lhe atribuiu um significado negativo. Na escola de Loures, 7 dos 9 respondentes deste grupo de nacionalidade (78%) consideram o lugar onde residem muito bom e, também, nenhum deles lhe conferiu um significado negativo. Em relação ao grupo de nacionalidade dos Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante, verifica-se que, na escola de Mafra, 3 consideram o lugar bom (43%) e outros 3 consideram-no muito bom (43%). Tal como no grupo anterior, também neste nenhum dos encarregados de educação lhe atribuiu um significado negativo. No entanto, 3 deles não responderam. Na escola de Loures, 4 consideram o lugar bom (36%) e outros 4 consideram-no muito bom (36%) e, também, nenhum dos encarregados de

educação lhe atribuiu um significado negativo.

Quadro XLIV - Valorização do lugar de residência pelos encarregados de educação com *background* imigrante

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures		
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa (total de respostas válidas)	Frequência absoluta	Frequências relativa	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Encarregados de Educação Imigrantes da Europa de Leste						
Muito Bom	1	11%	11%	7	78%	78%
Bom	6	67%	67%	1	11%	11%
Satisfatório	2	22%	22%	1	11%	11%
Não Satisfatório	0	0%	0%	0	0%	0%
Mau	0	0%	0%	0	0%	0%
NR	0	0%	0%	0	0%	0%
Total	9	100%	100%	9	100%	100%
Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante						
Muito Bom	3	30%	43%	4	29%	36%
Bom	3	30%	43%	4	29%	36%
Satisfatório	1	10%	14%	3	21%	27%
Não Satisfatório	0	0%	0%	0	0%	0%
Mau	0	0%	0%	0	0%	0%
NR	3	30%	-	3	21%	-
Total	10	100%	100%	14	100%	100%

3. Discussão dos Resultados

Os resultados que se apresentam pretendem responder às hipóteses que foram previamente colocadas no item dedicado à Problemática de Investigação através da análise dos dados contidos nos três tipos de questionários elaborados (Alunos, Encarregados de Educação/ Pais e Docentes). Esta análise dos resultados será significativamente sublinhada e apoiada pela revisão da literatura efectuada, relativamente à temática proposta para este estudo, com o desígnio de sustentar algum rigor e confiabilidade nas informações extraídas dos questionários.

Nesta apresentação dos resultados, numa primeira fase, avalia-se o desempenho dos Alunos da Europa de Leste, sendo os resultados, das duas escolas, agregados. Também se pretende conhecer qual a imagem que diferentes actores (encarregados de educação e professores), com diferentes papéis no processo educativo, têm em relação ao sucesso escolar dos diferentes

grupos de nacionalidades deste estudo. Numa segunda fase, os dados serão analisados de acordo com aqueles registados em cada um das escolas, separadamente, para melhor se compreender o papel de cada uma delas no desempenho dos alunos. Nesta fase serão, também, examinadas as hipóteses que suportam a problemática desenvolvida.

Relembre-se que a população-alvo deste estudo são os Alunos Imigrantes da Europa de Leste.

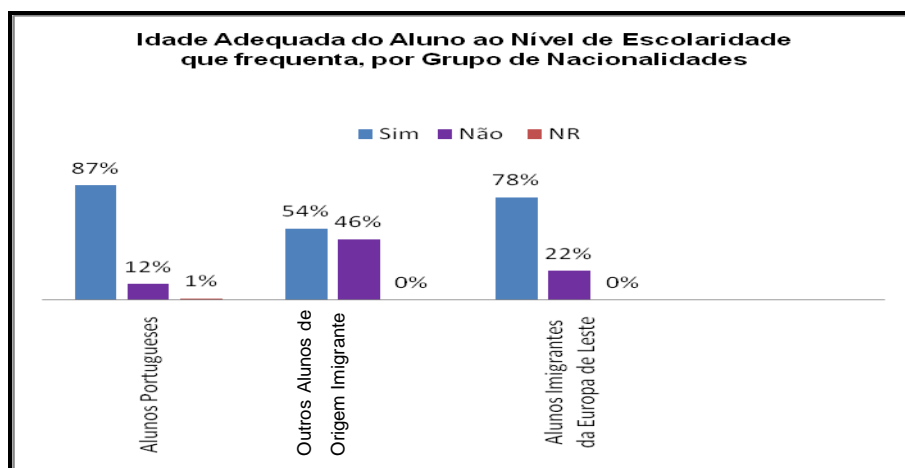
3.1. Dados relativos ao Desempenho Escolar dos Alunos da Europa de Leste

Como foi referido anteriormente, o desempenho escolar foi avaliado através de três indicadores: a idade adequada do aluno ao nível de escolaridade que frequenta, o número de vezes que reprovou ou não transitou de ano e o número de níveis inferiores a três (ou nenhum) obtidos no segundo período lectivo.

Quanto à idade adequada do aluno ao nível de escolaridade que frequenta (gráfico LXIX), verifica-se que os Alunos da Europa de Leste (14, ou seja 78%), do total das duas escolas (18 alunos) têm uma idade adequada, tal como os Alunos Portugueses (172, num total de 197, das duas escolas, ou seja, 87%). No entanto, distanciam-se, um pouco, dos Outros Alunos de Origem Imigrante em que mais alunos (11 dos 24 alunos, ou seja, 46%) não têm uma idade adequada.

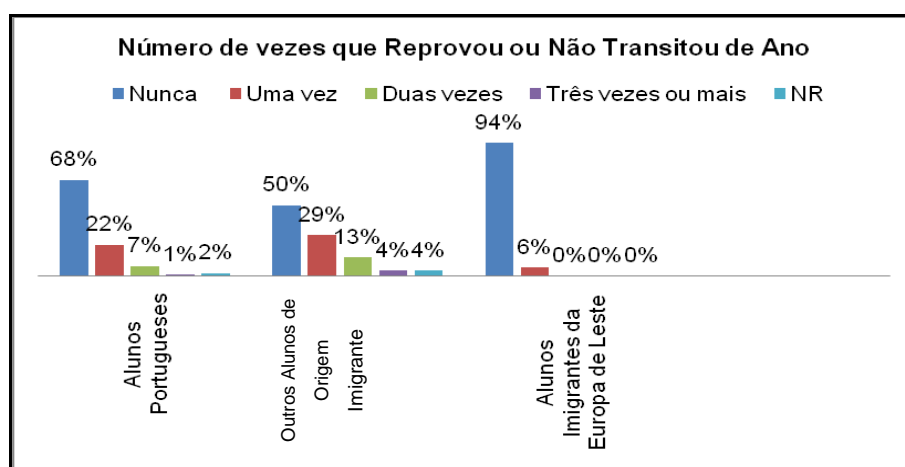
De acordo com um estudo realizado por Mantovani e Martini (2008) sobre o desempenho escolar, o facto dos alunos imigrantes repetirem um ano escolar nem sempre significa ser um indicador de fraco desempenho e, conseqüentemente, de uma fraca capacidade intelectual. Frequentemente, pode relacionar-se com características associadas ao fenómeno migratório e/ou com as dificuldades sentidas ao nível da língua de ensino.

Gráfico LXIX – Idade adequada do aluno ao nível de escolaridade que frequenta, por Grupo de Nacionalidades



Relativamente ao número de vezes que reprovou ou não transitou de ano (gráfico LXX), regista-se que os Alunos da Europa de Leste (17, ou seja 94%), do total das duas escolas (18 alunos), nunca perderam um ano de escolaridade, tal como os Alunos Portugueses (134, num total de 197, das duas escolas, ou seja 68%). No entanto distanciam-se, um pouco, dos Outros Alunos de Origem imigrante em que menos alunos, respectivamente 12 dos 24 do total (50%), nunca reprovaram ou não transitaram de Ano.

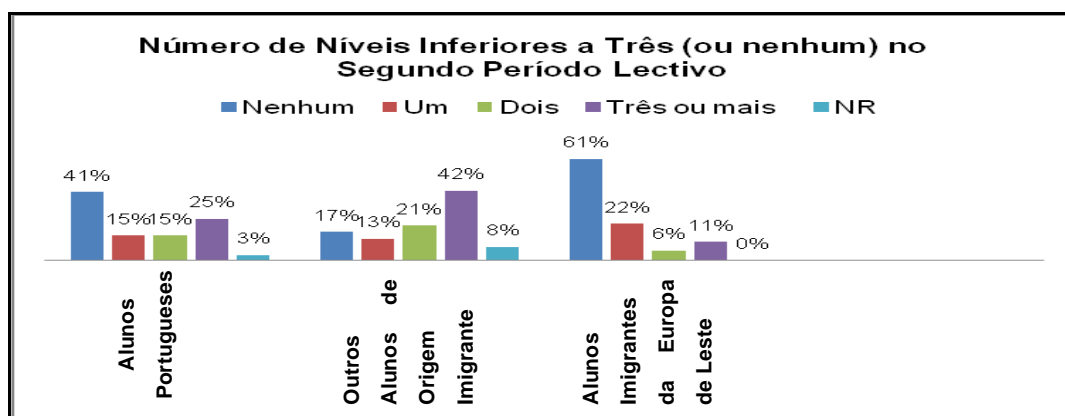
Gráfico LXX – Número de vezes que o aluno reprovou ou não transitou de ano



Em relação ao número de níveis inferiores a três, ou nenhum (gráfico LXXI), confere-se que os Alunos da Europa de Leste (11, ou seja 61%), do total das duas escolas (18 alunos), não obti-

veram nenhum nível inferior a três, apresentando uma avaliação semelhante a 81 Alunos Portugueses, num total de 197, ou seja 41% e a 4 dos 24 (17%) dos Outros Alunos de Origem Imigrante.

Gráfico LXXI – Número de níveis inferiores a três (ou nenhum) no Segundo Período Lectivo



Conclui-se, que os Alunos da Europa de Leste têm um desempenho escolar mais parecido com os Alunos Portugueses, distanciando-se dos Outros Alunos de Origem Imigrante, principalmente dos alunos africanos que se encontram em maioria na escola de Loures.

Mas qual é a imagem que os encarregados de educação e docentes têm a respeito do sucesso escolar dos diferentes grupos de nacionalidade constantes deste estudo?

3.1.1. A Imagem do Sucesso e Resultados escolares dos diferentes Grupos Étnicos

3.1.1.1. A Imagem dos Encarregados de Educação/ Pais

O quadro XLV revela a imagem apresentada por todos os encarregados de educação, das duas escolas do estudo, em relação ao sucesso e resultados escolares dos diferentes grupos étnicos de estudantes.

Regista-se que:

- o grupo dos Encarregados de Educação Portugueses, em ambas as escolas, respectivamente 54%, na escola de Mafra, e 59%, na escola de Loures, consideram que os Alunos Portugueses apresentam um melhor desempenho escolar, seguidos dos Imigrantes da Europa de Leste, apontados, respectivamente, por 21% na escola de Mafra e Alunos Portugueses

ses e da Europa de Leste referidos por 21% na escola de Loures.

- no grupo Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante, também os alunos Portugueses são referidos como os que têm um melhor desempenho escolar, por 3 encarregados de educação (33%) na escola de Mafra e 6 (50%) na escola de Loures. Como já foi referido, anteriormente, a maioria deste grupo de nacionalidades na escola de Mafra é constituído por Brasileiros que consideram que os seus jovens se apresentam em segundo lugar a nível do desempenho escolar (2/22%). Porém, na escola de Loures, o segundo lugar é repartido equitativamente pelos alunos Africanos (3/25% dos respondentes) e da Europa de Leste (também 3/25% dos respondentes). Convém relembrar que, nesta escola, também o grupo de Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante é formado por Africanos.
- no grupo de Encarregados de Educação da Europa de Leste, na escola de Mafra, a maioria deles, 6 em 9, ou seja, 67% consideram que os alunos pertencentes à sua comunidade apresentam um melhor desempenho escolar. Na escola de Loures, a imagem do desempenho na Escola revela-se um pouco diferente, já que os Alunos Portugueses e imigrantes de Leste são referidos em primeiro lugar por 4 (44%) dos 9 respondentes, deste grupo de nacionalidades, mas 3 (33%) referem em segundo lugar os Alunos da Europa de Leste.

Quadro XLV - Imagem dos encarregados de educação de diferentes grupos de nacionalidades em relação ao desempenho escolar dos alunos de diferentes origens geográficas

Grupos de Nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures		
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa (total de respostas válidas)	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Enc. Ed. Portugueses						
Portugueses	69	53%	54%	33	53%	59%
Africanos	1	1%	1%	0	0%	0%
Brasileiros	3	2%	2%	0	0%	0%
Imigrantes de Leste	26	20%	20%	7	11%	13%
Chineses	4	3%	3%	1	2%	2%
Indianos	0	0%	0%	1	2%	2%
Paquistaneses	0	0%	0%	0	0%	0%
Imigrantes de Leste e chineses	4	3%	3%	0	0%	0%
Imigrantes de Leste, chineses e indianos	1	1%	1%	0	0%	0%
Portugueses e imigrantes de Leste	17	13%	13%	12	19%	21%
Africanos e imigrantes de Leste	1	1%	1%	0	0%	0%
Portugueses e brasileiros	1	1%	1%	2	3%	4%
Portugueses e chineses	1	1%	1%	0	0%	0%
NR	1	1%	-	6	10%	-
Total	129	100%	100%	62	100%	100%
Outros Enc. Ed. de Origem Imigrante						
Portugueses	3	30%	33%	6	43%	50%
Africanos	1	10%	11%	3	21%	25%
Brasileiros	2	20%	22%	0	0%	0%
Imigrantes de Leste	1	10%	11%	3	21%	25%
Portugueses e Brasileiros	1	10%	11%	0	0%	0%
Portugueses e Chineses	1	10%	11%	0	0%	0%
NR	1	10%	-	2	14%	-
Total	10	100%	100%	14	100%	100%
Enc. Ed. Imigrantes da Europa de Leste						
Portugueses	2	22%	22%	2	22%	22%
Imigrantes de Leste	6	67%	67%	3	33%	33%
Portugueses e imigrantes de Leste	1	11%	11%	4	44%	44%
Total	9	100%	100%	9	100%	100%

3.1.1.2. A Imagem dos Docentes

O quadro XLVI regista a imagem apresentada por todos os docentes, das duas escolas, do estudo.

Verifica-se que, nas duas escolas, os docentes, 35 na escola de Mafra e 16 na escola de Loures, seleccionaram os alunos das mesmas nacionalidades como sendo aqueles que registam um melhor desempenho escolar: migrantes de Leste, Portugueses e Chineses. Os migrantes da Europa de Leste foram considerados pelos respondentes como sendo os alunos com um desempenho mais eficaz (respectivamente por 94% de professores na escola de Mafra e por 75% na escola de Loures) e, em segundo lugar, os alunos Portugueses (40% de professores na escola de Mafra e 25% na escola de Loures).

Quadro XLVI - Imagem dos docentes em relação ao melhor desempenho escolar dos alunos

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Migrantes de Leste	33	94%	12	75%
Chineses	3	9%	1	6%
Portugueses	14	40%	4	25%

3.2. Dados relativos ao Desempenho Escolar dos diferentes Grupos de nacionalidades

3.2.1. Hipótese 1: Os Alunos da Europa de Leste revelam habitualmente boas expectativas em relação à Escola.

Estes valores do aluno em relação à Escola influenciam o seu desempenho escolar de uma forma importante, nomeadamente em relação à sua persistência, muito embora o processo pelo qual estes valores se relacionam com o *background imigrante* não tenham sido esclarecidos neste estudo.

Relativamente aos alunos da Europa de Leste e apesar dos dados relativos à sua integração na sociedade portuguesa e na escola serem insuficientes, são-lhes, frequentemente, apontadas algumas características. Tal como refere um estudo sobre Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, desenvolvido pelo ILTEC (2003-2007:5) “De uma forma geral, trata-se de alunos muito aplicados que, tendo vencido os obstáculos iniciais de integração, se destacam rapidamente quer nos resultados obtidos nas mais diversas disciplinas quer na aprendizagem do Português”.

Estas características atribuídas a estes alunos são também enfatizadas num estudo exploratório realizado na região do Alentejo, por José Palma Rita e Paula Lopes Rita em 2004. Segundo estes autores são:

“alunos com expectativas elevadas em relação à escola, sendo o mérito um dos valores face ao desempenho escolar; níveis de aprendizagens médios a elevados com maior incidência nas áreas das artes, ciências, tecnologias e matemática. Língua Portuguesa é a dificuldade, principalmente na expressão escrita e conhecimento explícito da língua, não se revelando tanto na expressão e compreensão oral”.

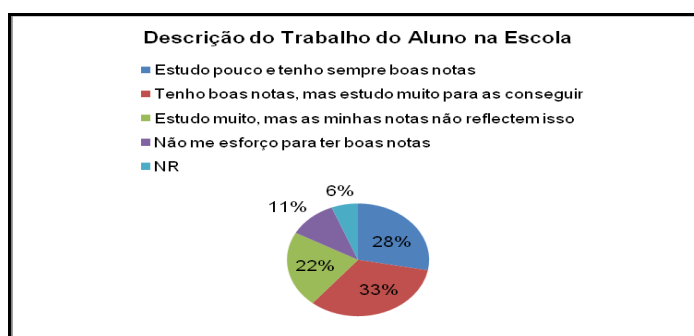
As elevadas expectativas que estes alunos têm habitualmente em relação ao ensino e o seu bom desempenho na escola devem-se, em parte, a factores de ordem sociocultural. Por um lado, a forma como se vive o ensino nos seus países de origem, por outro lado, os valores culturais transmitidos em contexto familiar onde determinadas atitudes, em relação à escola, lhes são inculcadas pelos seus progenitores, um habitus. Os países do Leste Europeu, embora compreendam um vasto território e uma grande variedade de povos e culturas, apresentavam sistemas e práticas de ensino muito semelhantes que se devem, em parte, à uniformidade do Ensino durante o período Soviético (práticas pedagógicas, currículo e até mesmo os manuais escolares).

O Sistema de Ensino Soviético foi dos mais eficazes a nível mundial e caracterizava-se por currículos exigentes em combinação com uma disciplina rigorosa; dos alunos esperavam-se bons resultados. Este sistema de ensino dava muita importância às ciências exactas, Matemática, Física e Ciências Naturais (ILTEC). De acordo com um estudo realizado por Martins (2005:199) quer os pais, quer os filhos questionados sobre as causas do insucesso e do sucesso escolar “foram peremptórios em considerar que o esforço pessoal, ou a falta deste, condicionavam em muito os resultados escolares. Porém a forma como os professores dão as aulas foi também referida como uma das causas do sucesso, mas nunca do insucesso”. Também um estudo sobre a escolarização dos filhos de imigrantes em França revelou que entre os alunos havia níveis de desempenho diferentes. Para Vallet e Caille (2000:293), a explicação “deveria procurar-se nas aspirações educativas mais fortes e na procura de orientações mais ambiciosas expressas pelas famílias imigrantes [...]”

A maioria dos alunos da Europa de Leste da amostra, 13 dos 18 alunos respondentes, atribui muita importância ao estudo (ponto 2.1.5.1 – Grau de importância que atribui ao estudo). As principais razões que os motiva para a ida à escola (ponto 2.1.5.2. - Principal razão por que vai à es-

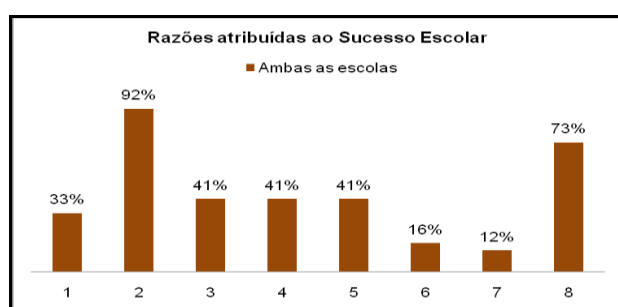
cola) são: ter um futuro melhor/arranjar um melhor emprego e logo de seguida aprender coisas novas. Referindo-se ao seu trabalho na escola, 6 alunos dos 18 (33%) alegam que têm boas notas, mas estudam muito para as conseguir e 5 alunos (28%) descrevem que estudam pouco e têm sempre boas notas (gráfico LXXII).

Gráfico LXXII – Distribuição do trabalho do aluno na escola



Na perspectiva dos docentes respondentes, a razão atribuída ao sucesso escolar destes alunos (gráfico LXXIII), reside no facto de serem mais empenhados e trabalhadores e aos valores culturais transmitidos em contexto familiar relativamente à Escola.

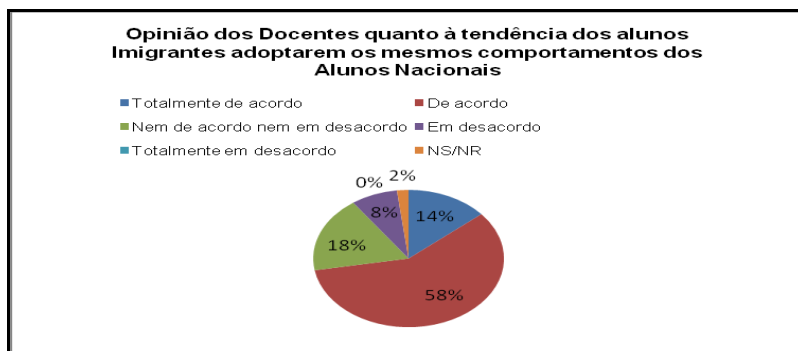
Gráfico LXXIII – Razões atribuídas ao sucesso escolar



- 1 – O sistema de ensino e currículos dos seus países de origem são muito diferentes do nosso
- 2 – Mais empenhados e trabalhadores
- 3 – Mais concentrados nas aulas
- 4 – Mais respeitadores
- 5 – Mais responsáveis
- 6 – Nível de escolaridade dos pais
- 7 – Gosto pelo estudo
- 8 – Valores culturais transmitidos em contexto familiar, relativamente à Escola

Foi ainda indagada a opinião dos docentes sobre se a tendência é para que, com o tempo, os alunos imigrantes adoptem os mesmos comportamentos dos nacionais. O gráfico LXXIV revela a opinião dos professores, das duas escolas, relativamente a esta temática. Sublinhe-se que, um pouco mais de metade, 58%, dos respondentes estão de acordo com esse prognóstico.

Gráfico LXXIV – Opinião dos docentes quanto à tendência dos Alunos Imigrantes adoptarem os mesmos comportamentos dos Alunos Nacionais

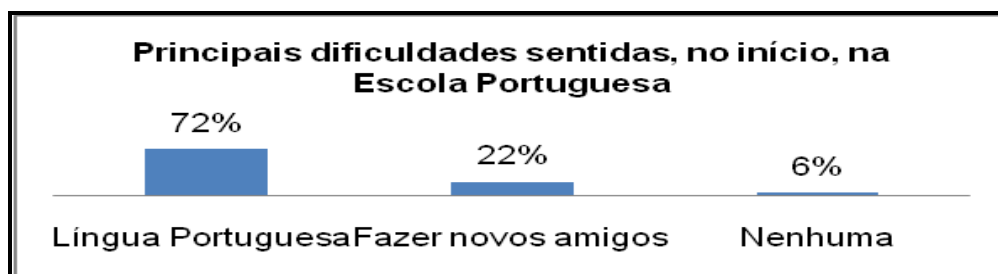


3.2.2. Hipótese 2: O conhecimento da Língua Nacional contribui positivamente para o Desempenho Escolar das gerações mais novas de Imigrantes.

Um dos problemas envolvidos na integração de crianças e de jovens com *background imigrante* no sistema educativo de um país de acolhimento é, precisamente, a carência de competências a nível da língua do ensino/instrução. A aprendizagem da língua é essencial para o desempenho escolar e inserção social das crianças imigrantes. Esta aprendizagem não diz apenas respeito à primeira geração de crianças imigrantes (aquelas que efectuam o processo migratório), sendo um processo que se prolonga até à segunda e terceira gerações de crianças de origem imigrante (nascidas no país de acolhimento). A língua é geralmente apontada pelos professores como a principal dificuldade sentida pelos alunos imigrantes (Hortas, 2008) e com os alunos da Europa de Leste reproduz-se o que já tinha sido observado anteriormente com alguns jovens das populações pós-coloniais onde o desconhecimento da Língua Portuguesa prejudica o início do percurso escolar – mesmo quando os pais têm níveis de educação superiores à média nacional (Valente Rosa 2005).

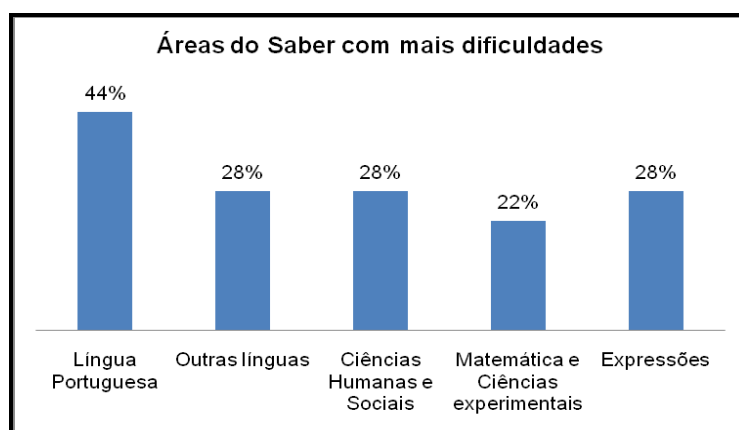
A maioria dos alunos dos dois grupos de nacionalidades, com *background imigrante* (alunos imigrantes da Europa de Leste e outros alunos de origem imigrante), das duas escolas do estudo, consideram que a principal dificuldade sentida, no início, da escolaridade em Portugal foi a Língua Portuguesa. No gráfico LXXV, regista-se que 13 alunos dos 18 (72%) da Europa de Leste alegam que este foi, na realidade, o seu maior obstáculo.

Gráfico LXXV – Principais dificuldades sentidas pelos Alunos da Europa de Leste, no início, na Escola Portuguesa



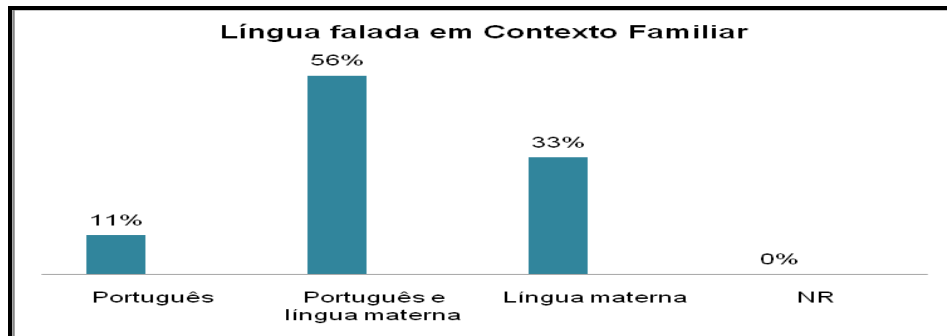
De uma forma geral, os Alunos da Europa de Leste, 8 dos 18 alunos (44%) apresentam, na escola, mais dificuldades em Língua Portuguesa e menos dificuldades, apenas 4 alunos (22%), na Matemática e nas Ciências Experimentais (gráfico LXXVI). Segundo Cresswell (2004), os resultados do PISA, 2002, mostram que na Leitura e nas Ciências houve uma diferença significativa entre os alunos imigrantes que falavam o inglês (língua do país de avaliação) em casa, e aqueles cuja língua falante, em casa, não era o Inglês, mas em relação à literacia na Matemática estas diferenças não foram substanciais.

Gráfico LXXVI – Áreas do Saber com mais dificuldades



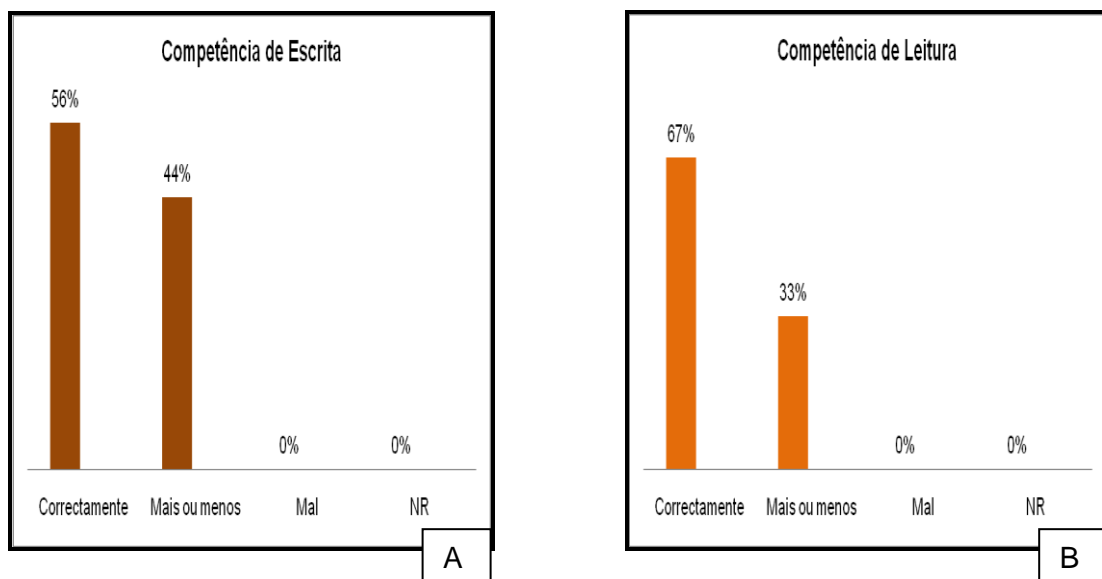
Em relação à amostra do estudo (gráfico LXXVII), os Alunos da Europa de Leste, em contexto familiar 10 alunos (56%) falam Português e a Língua Materna, 6 (33%) falam apenas a Língua Materna e 2 (11%) só falam Português.

Gráfico LXXVII – Língua falada em contexto familiar



Relativamente às competências de escrita e de leitura em Língua Portuguesa, verifica-se que 10 alunos dos 18 (56%) referem que escrevem correctamente e 12 alunos dos 18 (67%) que lêem, também, correctamente (gráfico LXXVIII – A e B).

Gráfico LXXVIII (A e B) – Competências de escrita e de leitura



Como ficou provado, estes alunos revelam que a sua principal dificuldade na Escola é a Língua Portuguesa e, em casa a língua falada não é o Português ou não é apenas o Português.

Então como conseguem eles algumas competências linguísticas relativamente à Língua Portuguesa?

A língua falada em contexto familiar é importante ao permitir o desenvolvimento de competências linguísticas. Segundo um estudo desenvolvido por Mantovani e Martini (2008), os alunos italianos que falam um dialecto em contexto familiar, têm níveis de desempenho escolar que são muito semelhantes ao desempenho de alunos estrangeiros. Porém, também, segundo Jacob, E. & Jordan, C. (1987,1993), citado por Herrera (2003:100), “novos estudos no campo da Sociologia e Antropologia da Educação mostram que as hipóteses da diferença cultural e da desigualdade estrutural explicam de uma forma limitada o desempenho escolar das minorias”. Segundo Gibson, M. (1988), citado por Herrera (2003), as diferenças culturais e linguísticas entre a casa e a escola nem sempre causam um fraco desempenho.

Como ficou demonstrado no Estado da Arte, segundo alguns estudos a aprendizagem dos alunos também é influenciada pelas redes sociais que acontecem na escola e na comunidade local/bairro. A integração social refere-se ao processo de fazer amigos, principalmente colegas de escola. Os alunos estão socialmente integrados quando eles e os colegas conseguem construir vínculos de amizade e se entreadujam nos requisitos solicitados pela escola. Segundo Crosnoe, Cavanagh e Elder (2003), as redes de amizade e o apoio emocional estabelecidos entre os colegas de escola têm um impacto importante no desempenho escolar.

De acordo com o gráfico LXXIX, metade dos alunos da Europa de Leste, 9 alunos, têm pelo menos um amigo Português, de entre os seus três melhores amigos, e 4 (22%) alegam que eles são todos Portugueses.

Gráfico LXXIX – Grupo de Nacionalidades dos três melhores amigos



Relativamente ao convívio nos tempos livres (ponto 2.1.3. Integração Escolar), apurou-se que 17 dos 18 alunos da Europa de Leste convivem preferencialmente com amigos portugueses nos tem-

pos livres e apenas 1 com os seus conterrâneos da Ucrânia. Em relação ao estudo, 16 alunos da Europa de Leste alegam que estudam preferencialmente com amigos portugueses, 2 alunos referem que estudam sozinhos e 1 com os seus amigos da Moldávia.

3.2.3. Hipótese 3. O Desempenho Escolar dos jovens da Europa de Leste é influenciado, especialmente, pelo nível de escolaridade dos pais.

De acordo com estudos realizados, Bourdieu e Passeron (1964; 1970), Bourdieu (1979; 1985), Coleman (1988), Formosinho (1987), Duncan e Brooks-Gunn (1997), Davis-Kean (2005), entre outros, o sucesso escolar pode ser atribuído à origem social dos alunos, ou seja, ao contexto socioeconómico e às diferenças que nele ocorrem. A família do aluno influencia a sua atitude em relação à escola. Atitudes positivas em relação a ela são mais presentes em famílias nas quais os pais estão, realmente, envolvidos com a educação de seus filhos, postura certamente influenciada pelo seu capital cultural. À partida, quanto mais elevado é o nível de escolaridade dos pais, maiores são as expectativas em relação à aprendizagem académica dos seus educandos e à exigência de trabalho que a escola promove. Os pais funcionam como “modelos” de sucesso académico, por um lado, através de práticas sociais (ler, ir à biblioteca, ir ao cinema, entre outras), por outro lado, estão mais aptos a falar sobre as contingências da escola e de assuntos académicos.

Como a população-alvo deste estudo é o grupo de Alunos da Europa de Leste, destaca-se o contexto socioeconómico e cultural familiar onde se inserem.

Sublinhe-se que:

- O panorama dos alunos da Europa de Leste da escola de Mafra revela desvantagem em relação aos indicadores socioeconómicos e culturais familiares apresentados no estudo, quando comparados com os seus pares da escola de Loures.
- De entre todos os construtos considerados, aquele que mais se salienta é o nível de escolaridade do encarregado de educação, em ambas as escolas. No entanto, os encarregados de educação da escola de Loures, apresentam-se em primazia, uma vez que 6 têm entre 10 e 14 anos de escolaridade e 3 entre 15 e 19 anos e, na escola de Mafra, 2 têm entre 5 a 9 anos de escolaridade, 4 entre 10 e 14 anos, 2 entre 15 e 19 anos e um não respondeu.

Conforme Fonseca et al. (2005) e Peixoto (2007), o imigrante do Leste Europeu frequentou, no geral, no mínimo, 13 anos de escolaridade a qual não lhe é autenticada no país de acolhimento.

Estes imigrantes apresentam habilitações académicas e qualificações profissionais superiores às dos restantes grupos, salientando-se pela grande proporção dos que possuem um grau académico universitário (Fonseca et al., 2005 e Peixoto 2007).

3.2.4. Hipótese 4. O contexto Educacional (a escola) tem um papel fundamental na integração dos Alunos com *Background* Imigrante.

“As escolas com melhores resultados são também aquelas onde, ao contrário das escolas com maus resultados, a condição socioeconómica dos pais tem pouca ou nenhuma relevância no desempenho escolar dos filhos” (Matos, 2007:127).

A análise dos indicadores aqui sugeridos (variáveis dependentes) estão relacionados com a idade adequada do aluno ao ano de escolaridade que frequenta ⁵⁷, o número de vezes que reprovou ou não transitou de ano e o número de níveis inferiores a três (ou nenhum) obtidos no segundo período lectivo (questões números 36 e 41 do questionário do aluno).

✓ Indicador 1: Idade adequada do Aluno ao Nível de Escolaridade que frequenta

Este indicador foi construído a partir da idade referida pelos alunos, no questionário a eles aplicado e a idade adequada que os alunos devem ter em cada ano de escolaridade, do 2º e 3º Ciclos. Teve-se em consideração, também, os alunos que possam ter iniciado o 1º ano de escolaridade, do Ensino Básico, com 5 anos e o quadro XLVII reflecte, então, a idade “normal” com que os alunos devem frequentar o 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

⁵⁷ Indicador construído a partir dos questionários aos alunos,

**Quadro XLVII - Idade adequada do Aluno ao Ano de
Escolaridade que frequenta**

Nível de Escolaridade	Idade Adequada
5º Ano	10 /11anos
6º Ano	11/12anos
7º Ano	12/13 anos
8º Ano	13/14 anos
9º Ano	14/15 anos

O quadro XLVIII indica que relativamente:

- Ao grupo dos Alunos Portugueses, em ambas as escolas, a maioria dos alunos respondentes frequentam um ano de escolaridade adequado à sua idade (respectivamente 91% na escola de Mafra e 83% na escola de Loures).
- no grupo Outros Alunos de Origem Imigrante regista-se que, na escola de Mafra, também, a maioria dos alunos (70%) que responderam ao inquérito têm uma idade apropriada ao nível de escolaridade que frequentam, mas na escola de Loures, esta situação já não se verifica, pois um pouco mais de metade deles (57%) não têm uma idade ajustada ao nível de escolaridade em que se encontram.
- no grupo de Alunos da Europa de Leste, a população-alvo deste estudo, em ambas as escolas, principalmente na de Loures, a maioria dos respondentes frequentam um nível de escolaridade adequado à sua idade (respectivamente 67% na escola de Mafra e 89% na escola de Loures).

Conclui-se que a maioria dos alunos respondentes da escola de Mafra, qualquer que seja o seu grupo de nacionalidades, frequentam um nível de escolaridade adequado à sua idade. Porém, na escola de Loures, cerca de metade dos alunos do grupo constituído pelos Outros Alunos de Origem Imigrante não apresentam um nível de escolaridade adequado à sua idade, estando os Alunos da Europa de Leste numa situação mais próxima da dos Alunos Portugueses.

Quadro XLVIII - Idade adequada do aluno ao nível de escolaridade que frequenta, por grupo de nacionalidades

Grupos de Nacionalidades	Escola de Mafra		Escola de Loures	
Alunos Portugueses	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Sim	119	91%	53	83%
Não	12	9%	11	17%
NR	2	-	0	0%
Total	133	100%	64	100%
Outros Alunos de Origem Imigrante				
Sim	7	70%	6	43%
Não	3	30%	8	57%
NR	0	0%	0	0%
Total	10	100%	14	100%
Alunos da Europa de Leste				
Sim	6	67%	8	89%
Não	3	33%	1	11%
NR	0	0%	0	0%
Total	9	100%	9	100%

✓ **Indicador 2: Número de vezes que o Aluno Reprovou ou Não Transitou de Ano**

O quadro XLIX revela que em relação:

- ao grupo dos Alunos Portugueses, em ambas as escolas, a maioria dos alunos respondentes nunca perdeu um ano escolar (respectivamente 66% na escola de Mafra e 76% na escola de Loures). Também se conclui que, na escola de Loures, menos alunos reprovaram ou não transitaram de ano, uma ou duas vezes, mas 1 aluno desta escola reprovou ou não transitou de ano três ou mais vezes.
- no grupo Outros Alunos de Origem Imigrante regista-se que, na escola de Mafra, também a maioria dos alunos (78%) que responderam ao inquérito nunca perderam um ano escolar. Na escola de Loures, esta situação já não se verifica, uma vez que 5 alunos (36%) nunca perderam nenhum ano mas outros 5 alunos (36%) já perderam uma vez.
- no grupo de Alunos da Europa de Leste, na escola de Mafra, a maioria dos alunos, 8 (89%), nunca reprovou ou não transitou de ano e na escola de Loures, os 9 (100%) alunos respondentes nunca perderam um ano escolar.

Conclui-se que a maioria dos alunos respondentes da escola de Mafra, qualquer que seja o seu grupo de nacionalidades, nunca reprovou ou não transitou de ano. No entanto, na escola de Loures, metade dos alunos do grupo constituído pelos Outros Alunos de Origem Imigrante já

perdeu, pelo menos, um ano de escolaridade e os Alunos da Europa de Leste estão numa situação mais próxima dos Alunos Portugueses.

Quadro XLIX - Número de vezes que o aluno reprovou ou não transitou de ano

Grupos de Nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures		
Alunos Portugueses	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa (total de respostas válidas)	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Nunca	86	65%	66%	48	75%	76%
Uma vez	33	25%	25%	11	17%	17%
Duas vezes	11	8%	8%	3	5%	5%
Três vezes ou mais	0	0%	0%	1	2%	2%
NR	3	2%	-	1	2%	-
Total	133	100%	100%	64	100%	100%
Outros Alunos de Origem Imigrante						
Nunca	7	70%	78%	5	36%	36%
Uma vez	2	20%	22%	5	36%	36%
Duas vezes	0	0%	0%	3	21%	21%
Três vezes ou mais	0	0%	0%	1	7%	7%
NR	1	10%	-	0	0%	0%
Total	10	100%	100%	14	100%	100%
Alunos da Europa de Leste						
Nunca	8	89%	89%	9	100%	100%
Uma vez	1	11%	11%	0	0%	0%
Duas vezes	0	0%	0%	0	0%	0%
Três vezes ou mais	0	0%	0%	0	0%	0%
NR	0	0%	0%	0	0%	0%
Total	9	100%	100%	9	100%	100%

✓ Indicador 3: Número de Níveis Inferiores a Três (ou nenhum) obtidos no Segundo Período Lectivo

O quadro L indica que em relação:

- ao grupo dos Alunos Portugueses existem diferenças entre as duas escolas do estudo. Na escola de Mafra, neste grupo de nacionalidade, 37% dos alunos não obtiveram nenhum nível inferior a três, mas 32% alcançaram três ou mais níveis inferiores a três. Na escola de Loures, um pouco mais de metade dos alunos deste grupo (54%), não obtiveram nenhum nível inferior a três e menos alunos (13%) obtiveram três ou mais níveis inferiores a três.
- no grupo Outros Alunos de Origem Imigrante a avaliação, deste período lectivo, na escola de Mafra, foi mais semelhante ao do grupo dos Alunos Portugueses, com 4 alunos (44%)

que não obtiveram nenhum nível inferior a três, mas com 3 (33%) com três ou mais níveis inferiores a três. Na escola de Loures, a avaliação deste grupo de nacionalidades foi pior com 54% dos alunos a apresentarem três ou mais níveis inferiores a três.

- no grupo de Alunos da Europa de Leste, na escola de Mafra, 4 deles (44%) não obtiveram nenhum nível inferior a três, mas 3 (33%) obtiveram um nível inferior a três. Apesar desta ocorrência, apenas 1 aluno se encontra numa situação mais desvantajosa, com 3 níveis inferiores a três, nas seguintes áreas do Saber: Outras Línguas, Ciências Sociais e Humanas e Ciências Experimentais. Na escola de Loures, este grupo de nacionalidades apresentou um melhor desempenho, com 7 alunos dos 9 sem nenhum nível inferior a três (78%). Também apenas 1 aluno se encontra com uma avaliação inconveniente, com 3 níveis inferiores a três, nas seguintes áreas do Saber: Outras Línguas, Ciências Sociais e Humanas e Expressões.

Conclui-se que, na escola de Loures, os alunos obtiveram uma melhor avaliação, relativamente a este indicador, com excepção do grupo de Outros Alunos de Origem Imigrante, revelando a maioria dos alunos, uma melhor integração escolar e desempenho escolar.

Quadro L - Número de níveis inferiores a três (ou nenhum) obtidos no segundo período lectivo

Grupos de Nacionalidades	Escola de Mafra			Escola de Loures		
Alunos Portugueses	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa (total de respostas válidas)	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Nenhum	48	36%	37%	33	52%	54%
Um	18	14%	14%	12	19%	20%
Dois	22	17%	17%	8	13%	13%
Três ou mais	42	32%	32%	8	13%	13%
NR	3	2%	-	3	5%	-
Total	133	100%	100%	64	100%	100%
Outros Alunos de Origem Imigrante						
Nenhum	4	40%	44%	0	0%	0%
Um	0	0%	0%	3	21%	23%
Dois	2	20%	22%	3	21%	23%
Três ou mais	3	30%	33%	7	50%	54%
NR	1	10%	-	1	7%	-
Total	10	100%	100%	14	100%	100%
Alunos da Europa de Leste						
Nenhum	4	44%	44%	7	78%	78%
Um	3	33%	33%	1	11%	11%
Dois	1	11%	11%	0	0%	0%
Três ou mais	1	11%	11%	1	11%	11%
NR	0	0%	0%	0	0%	0%
Total	9	100%	100%	9	100%	100%

Mas como se pode explicar que os alunos, no geral, da escola de Loures, com excepção do grupo de Outros Alunos de Origem Imigrante, apresentem um desempenho, ligeiramente superior, em relação aos indicadores avaliados, comparativamente aos seus pares da escola de Mafra?

As escolas devem trabalhar para mobilizar os seus recursos e os do território escolar, como oportunidades para melhorar o seu nível educativo e minorar as desvantagens socioeconómicas e culturais das famílias. Devem criar condições para as aprendizagens de todos os alunos através de apoios suplementares que permitam o desenvolvimento das suas competências e do seu capital social. Segundo o PISA, 2009, em muitos países onde o ambiente educativo é mais favorável, os alunos têm uma boa relação com os colegas e professores e quando os pais se envolvem com a escola, os estudantes conseguem melhores performances. Também segundo esta fonte em alguns países, a dimensão e/ou a localização do território escolar são apontadas como tendo uma forte influência nos resultados dos alunos.

Apresenta-se, no quadro LI, de forma comparativa, a prestação do serviço educativo nas duas escolas do estudo.

Quadro LI - Prestação do serviço educativo

APLICAÇÃO DE PRINCÍPIOS DE EQUIDADE	Escola de Mafra	Escola de Loures
Clima relacional	Bom	Bom
Participação dos encarregados de educação nas actividades do Plano Anual	Circunstancial (convívios e eventos)	Em exposições, visitas de estudo, festas e comemorações de efemérides
Cursos de Educação e Formação (CEF)	Sim	Sim
Turmas de Percursos Curriculares Alternativos	Sim	Sim
Curriculos Específicos Individuais	Sim	Sim *
Curriculos de Transição para a Vida Activa	Não	Sim
Curso de Educação e Formação de Adultos	Não	Sim
Apoios educativos	Sim	Sim
Tutorias	Sim	Sim
Oficinas nas disciplinas com taxas de insucesso mais elevadas	Sim	Sim
Plano de Acção para a Matemática/ SOS Matemática	Sim	Sim
Plano Nacional de Leitura	Sim	Sim
Programa Nacional de Ensino do Português/ Português Língua Não Materna	Sim	Sim
Cid@Net – Centro de Inclusão Digital	Não	Sim
INTEGRAÇÃO SÓCIO-ESCOLAR		
Projectos diversificados	Sim	Sim
Clubes	Sim	Sim
Jornal da escola	Sim	Sim
Rádio escolar	Não	Sim
Integração do Conselho Local de Acção Social (CLAS) – Rede Social	Não	Sim
ACIME e Programa Escolhas	Não	Sim

* Desporto Escolar com uma vertente adaptada a crianças com Necessidades Educativas Especiais

Fonte: Avaliação Externa das Escolas, Relatório de escola, Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE.

Respondendo à questão colocada, anteriormente, e de acordo com o quadro LI, pode-se concluir que a escola de Loures apresenta uma cultura de inclusão socioescolar mais enraizada, bem como uma oferta formativa mais diversificada. As respostas que a escola tem dado às culturas diversas nela existentes na evolução das concepções educativas passam também pelos papéis que os professores podem ter no desenvolvimento do currículo e, especificamente, quando ele pretende atender à diversidade, criando condições de igualdade entre todos os discentes.

Assim regista-se que:

- Na escola de Mafra, o PLNM é notado por quase metade dos docentes como tendo pouca importância e, na escola de Loures, onde a multiculturalidade é mais evidente, mais de

metade dos respondentes salientam que o Programa tem muita importância na escola. O Agrupamento de escolas a que pertence a escola de Loures é parceiro do ACIME e o Programa Escolhas. Este Programa foi criado para promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais frágeis, tendo em consideração o maior risco de exclusão social, nomeadamente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas, procurando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social;

- A presença da interculturalidade no Plano Anual de Actividades e no Projecto Educativo é mais percebida pelos docentes da escola de Loures;
- Na escola de Loures mais docentes concordam que o Projecto Curricular de Turma é adequado aos alunos para quem o Português não é a Língua Materna, através de critérios de avaliação específicos.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

A partir de 2000, após a consolidação da imigração de origem europeia e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), Portugal passou a atrair também imigrantes (económicos) de múltiplas origens, inclusive de países com os quais não tinha laços privilegiados (Marques e Góis, 2004). É o caso dos imigrantes ucranianos, romenos, moldavos ou russos que passaram a surgir no topo das estatísticas da imigração.

Associada à maior expressividade da imigração em Portugal e à diversificação das nacionalidades em presença aumentou a representatividade estatística dos grupos culturais/nacionalidades no Sistema Educativo Português. Os jovens com *background* imigrante enfrentam desafios particulares de integração social, económica e cultural na sociedade e, sobretudo, na escola nos países de acolhimento. Eles têm de enfrentar uma nova realidade e muitas vezes não falam a língua nacional.

Neste estudo, pretendeu-se perceber se o desempenho escolar dos alunos imigrantes da Europa de Leste, de duas escolas da Região de Lisboa, difere do desempenho dos seus pares (alunos autóctones e outros alunos de origem imigrante). Em particular, pretendeu-se compreender os efeitos, por um lado, do capital socioeconómico e cultural familiar e de factores relacionados com a escola no desempenho escolar dos alunos com *background* imigrante, onde se incluem as influências das relações estáveis com o grupo de pares, no sucesso da integração socioterritorial e escolar e no desempenho escolar desses alunos.

O desempenho do aluno identifica-se com a maximização dos seguintes indicadores: adequação da idade do aluno ao nível de escolaridade que frequenta, número de vezes que reprovou ou não transitou de ano e avaliação final do segundo período (número de níveis inferiores a três ou nenhum nível inferior a três). A inclusão de apenas três indicadores para medir o desempenho não é exaustiva e, por isso, exclui outros atributos do aluno, bem como, o facto de não permitir distinguir quais, de entre os alunos bem sucedidos, são os mais bem sucedidos no seu desempenho escolar.

De um modo geral, os estudos sobre esta temática evidenciam que o desempenho escolar, por um lado, tem como base factores muito diversos que vão desde características mais individuais, directamente relacionadas com o próprio aluno, passando por aspectos associados ao contexto familiar, até aspectos mais externos relacionados com o contexto onde o aluno actua, ou seja, a escola e a comunidade local. Por outro lado, também se apurou que existem vários tipos de

abordagens metodológicas em relação a esta temática e que existem poucos estudos em Portugal que enfatizem os casos de sucesso escolar dentro do seu Sistema de Ensino. Sublinhe-se Hogan, Dinovitzer e Parker (1999) que a propósito dos estudos canadianos referem que neles se podem encontrar relatos da existência de imigrantes bem sucedidos, no plano educacional, contudo poucos exploraram a razão desse facto.

O tratamento dos dados, dos questionários, foi efectuado por comparação, entre a escola de Mafra e a escola de Loures, onde se certificou o número de vezes (frequências absoluta e relativa) que cada opção(s), em cada questão, foi mais vezes apontada pelos diferentes tipos de respondentes. Julgou-se pertinente separar as duas escolas do estudo, por apresentarem alguns padrões específicos e inserirem-se em espaços periféricos diferentes, em relação ao crescimento da cidade central.

O modelo conceptual seguido pressupõe que o desempenho escolar é um processo longitudinal que é marcado por quatro dimensões chave: o aluno, a sua família, a escola e a comunidade local. Considerou-se que o desempenho do aluno se compreende melhor quando várias perspectivas teóricas são levadas em linha de conta.

Dada a origem imigrante dos alunos da Europa de Leste como se explica o sucesso alcançado na escola?

A análise detalhada das informações provenientes dos questionários, pese embora o reduzido número de alunos originários da Europa de Leste abrangidos neste trabalho, sugere algumas pistas sobre os factores que, neste estudo de caso, contribuem para o desempenho escolar positivo dos Alunos da Europa de Leste que participaram nesta pesquisa.

As análises apresentadas mostram que o nível de escolaridade do encarregado de educação é um factor importante na explicação do desempenho, na escola, dos alunos da Europa de Leste. De uma forma geral, a maioria destes encarregados de educação, em ambas as escolas, têm mais anos de escolarização; 4/50% na escola de Mafra têm entre 10 e 14 anos e 2/25% têm entre 15 e 19 anos e na escola de Loures, também 6/67% têm entre 10 e 14 anos e 3/33% têm entre 15 e 19 anos. Quando se consideram as médias dos outros grupos de nacionalidade (Portugueses e Outros de Origem Imigrante), verifica-se que os Encarregados de Educação da Europa de Leste, na escola de Mafra, relativamente à média do grupo dos Encarregados de Educação Portugueses estão numa posição privilegiada e relativamente à média do grupo de Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante, também revelam superioridade em termos do número de anos de

escolarização. Os Encarregados de Educação da Europa de Leste, na escola de Loures, relativamente à média do grupo dos Encarregados de Educação Portugueses estão mais próximos deste grupo e relativamente à média do grupo de Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante, os respondentes, estão em superioridade. Por outro lado, os Encarregados de Educação da Europa de Leste na escola de Loures têm mais livros em casa comparativamente aos outros grupos de imigrantes de qualquer uma das escolas, incluindo os da Europa de Leste, isto é, 4 famílias das 9 têm entre 21 e 40 livros e 2 mais de 40 livros.

O desempenho académico dos Alunos da Europa de Leste relaciona-se de forma positiva com a sua predisposição para as aprendizagens que são trabalhadas em contexto familiar e que são atribuídas ao nível de escolaridade do encarregado de educação, que na amostra deste estudo (e regra geral) é, predominantemente, a mãe do aluno. Vários estudos demonstraram que as representações sociais dos progenitores em relação à escola e escolarização têm um papel muito importante em relação ao desempenho escolar dos seus educandos. O capital cultural, habitus, especialmente o nível de escolaridade dos pais é, de acordo com as tradicionais explicações da sociologia da educação, um factor explicativo para o sucesso escolar dos jovens, pois propicia a reprodução social tal como refere Pierre Bourdieu nos seus estudos. A identidade pessoal é desenvolvida através da interacção com os outros e neste caso o papel desempenhado pelas mães é fundamental nas expectativas relativamente à escola. Segundo dados do estudo os docentes respondentes, de ambas as escolas, consideram os alunos da Europa de Leste como sendo alunos com um desempenho eficaz (respectivamente 94% na escola de Mafra e 75% na escola de Loures) e atribuem-no ao facto de serem mais empenhados e trabalhadores e aos valores culturais transmitidos em contexto familiar, relativamente à Escola.

Mas os factores institucionais também influenciam a integração escolar, nomeadamente a nível de intervenções específicas, destinadas aos alunos com *background imigrante*, e da experiência da escola a respeito da multiculturalidade da sua população estudantil. Segundo dados do estudo, a escola de Loures revela-se mais eficaz no sucesso dos seus alunos, com excepção do grupo de Outros alunos de Origem Imigrante, em relação aos indicadores avaliados, comparativamente aos seus pares da escola de Mafra. A escola de Loures revela uma oferta formativa mais ampla, um Projecto Educativo que valoriza mais a inclusão socioescolar e, comparativamente à escola de Mafra tem uma história e experiência multicultural mais longa que se reporta à época da descolonização. Assim se compreende por que é que a maioria dos alunos respondentes da Europa de Leste, da escola de Loures, estando há menos tempo a estudar em Portugal, revelam mais competências na escrita e na leitura da Língua Portuguesa, relativamente aos seus pares

com a mesma origem geográfica da escola de Mafra. Por outro lado, na escola de Loures há mais docentes com formação no âmbito da Educação Intercultural e que utilizam mais recursos didáctico-pedagógicos, de valência multicultural, e também esta escola é parceira do ACIME e do Programa Escolhas.

Tal como se referiu anteriormente, na escola de Loures, as diferenças étnicas estão mais presentes na escola que apresenta uma experiência intercultural que se pode considerar longa. Então como se justifica por que têm os alunos do grupo de Outros Alunos de Origem Imigrante, desta escola, um pior desempenho relativamente aos alunos da Europa de Leste da mesma escola? O nível de escolaridade dos progenitores não é alheio a esta explicação e associado a este constrangimento avança-se com a hipótese de que as representações sociais dos progenitores acarretam efeitos nas expectativas relativamente à escola e ao estudo.

O domínio da Língua Portuguesa foi o principal obstáculo referido pelos alunos da amostra da Europa de Leste quando entraram para a Escola Portuguesa. Também referem que a Área do Saber onde têm mais dificuldades é na Língua Portuguesa. No entanto, apesar de terem realizado um processo migratório relativamente recente e, em contexto familiar não falarem habitualmente Português, a maioria deles tem uma opinião positiva em relação às suas competências de escrita e de leitura da língua de ensino. Apenas 1 aluno dos 9, em cada uma das escolas, só fala Português em casa. O “efeito dos pares” ajuda a ultrapassar este constrangimento. Na escola de Mafra, os Alunos da Europa de Leste relacionam-se mais com os seus colegas de escola. Na escola de Loures, os Alunos da Europa de Leste relacionam-se, quase de igual forma, com os colegas de escola e vizinhos. As escolas do estudo por apresentarem poucos alunos da Europa de Leste facultam um relacionamento mais próximo com os colegas portugueses e, obrigatoriamente, o recurso à Língua Portuguesa como veículo de comunicação, ao mesmo tempo que se vão familiarizando com os códigos escolares. O modelo que sustenta o Sistema de Ensino Português tem como objectivo a integração e dá prioridade à integração imediata de crianças que permanecem em contacto com crianças autóctones desde o início da escolaridade e, adicionalmente, são-lhes prestadas medidas de apoio dentro do horário escolar.

A propósito da integração socioeconómica e socio-territorial verifica-se que os encarregados de educação da Europa de Leste, da escola de Loures, estão mais bem incluídos: 4 dos 9 imigrantes pertencem ao grupo de especialistas das profissões intelectuais e científicas; 7 das 9 famílias da Europa de Leste vivem em casa própria e apenas 2 em casa alugada; participam mais nas actividades locais do que os da escola de Mafra.

Verifica-se um quadro complexo onde a influência da família não é menor do que o da escola e vice-versa. O tipo de abordagem utilizada neste estudo não permite concluir se o peso do capital cultural parental é superior ao peso do funcionamento/organização da própria escola, mas que ambos os contextos são muito importantes, uma vez que os alunos da Europa de Leste da escola de Loures conseguem um melhor desempenho na escola, do que os da escola de Mafra.

Em relação a recomendações para estudos futuros, sugere-se:

- Seleccionar as escolas com uma maior representatividade de alunos da Europa de Leste e, com o número de anos que estudam no país de acolhimento mais longo ou mais curto, para se poder concluir até que ponto o número de anos de estadia na sociedade de acolhimento interfere no seu desempenho escolar.
- Proceder a uma distribuição mais equitativa entre os diferentes elementos de cada uma das amostras deste estudo (alunos, encarregados de educação e docentes) que possibilitem o estabelecimento de correlações entre diferentes tipos de variáveis, numa abordagem mais quantitativa, que permita esclarecer melhor a problemática deste estudo.
- Realizar estudos longitudinais para possibilitar a comparação do desempenho do aluno no momento de entrada e de saída da Escola Básica e que permitam isolar o efeito exercido pela escola.
- Investigar variáveis associadas ao aluno no desempenho escolar.
- Utilizar indicadores que permitam categorizar os alunos relativamente ao in(sucesso); por exemplo, entre os que têm um bom desempenho, quais são os melhores de entre vários grupos de alunos com diferentes origens geográficas.
- Perceber se o fraco desempenho do aluno está relacionado com a sua história migratória e/ou com as suas competências cognitivas a nível das aprendizagens.
- Perceber se há diferenças significativas entre os alunos do sexo feminino e masculino com diferentes origens geográficas.
- Perceber como os valores familiares são transmitidos de pais para filhos.
- Compreender a forma de inserção da família na sua vizinhança e como esta absorve os valores da comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, Pedro. (2003), "Os sentidos da Escola - Identidades Juvenis e dinâmicas da Escolaridade", Oeiras, Celta Editora.
- Albuquerque, Rosana; Ferreira, Lígia Évora; Viegas, Telma. (2000) "Duas décadas de Associativismo de Imigrantes em Portugal", Comunidade Portuguesa. Oeiras, Celta Editora.
- André, Isabel. (2005) "Metodologias de Investigação em Geografia Humana", Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa – Estudos de Geografia Humana e Regional – 47, Lisboa.
- Ávila de Lima, J.M. (1996), "O Papel de professor nas sociedades contemporâneas". Educação, Sociedade & Cultura nº 6, pp. 47-72. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Baganha, Maria Ioannis; Marques, José Carlos; Góis, Pedro. (2004) "Novas migrações, novos desafios: a imigração do leste europeu", Revista Crítica de Ciências Sociais, 69, pp. 95-115), [online] [Acesso em 27 de Setembro de 2010]. Disponível em [http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/246_BAGANHA,_M.%3B_MARQUES,_J.%3B_G_OIS%20\(2004\),_P.pdf](http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/246_BAGANHA,_M.%3B_MARQUES,_J.%3B_G_OIS%20(2004),_P.pdf)
- Bang, Jonhannes. (2009), "A integração dos alunos imigrantes no sistema de ensino dinamarquês". Fórum Agora IX, Modelos alternativos de formação, organizado pelo CEDFOP. Salónica 26 e 27 de Junho de 2000.) [online] [Acesso em 31 de Agosto de 2010]. Disponível em http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5137_pt.pdf
- Barata Salgueiro, Teresa. (1999), "A Cidade em Portugal. Uma geografia urbana", 3ª edição. Porto: Afrontamento, 433 p.
- Barata, Óscar Soares. (2010), "Introdução às Ciências Sociais", volume 1, Lisboa, Bertrand Editora.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. (1964), "*Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*", Paris, Editions Minuit.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. (1970), "La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement". Paris, Editions Minuit.
- Bourdieu, Pierre. (1979), "Les trois états du capital culturel", in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n.º 30, pp. 3-6.
- Bourdieu, Pierre. (1979) "*La distinction – critique sociale du jugement*", Paris, Minuit, pp.109-157 / 189-195.
- Bourdieu, Pierre. (1985), "The forms of capital", in J. G. Richardson (org.), *Handbook of Theory*

- and Research for the Sociology of Education*, Nova Iorque, Greenwood, pp. 241-58.
- Bourdieu, Pierre. (1989), "Espaço social e génese das 'classes'", In: *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, pp. 133-161.
 - Bourdieu, Pierre; Loïc, Wacquant. (1992), "Réponses. Pour une anthropologie reflexive" , Paris, Éditions du Seuil.
 - Buchmann, Claudia; Dalton, Ben. (2002), "Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context" *Sociology of Education*, vol. 75, nº 2, pp. 99-122.
 - Carl E. James; Roger Saul (2007), "Urban schooling in suburban contexts: exploring the immigrant factor in urban education". W.T. Pink and G.W.Noblit (eds.) *International Handbook of Urban Education*, Volume 19,5, 841-858, 2007 Springer [online] [Acesso em 3 de Outubro de 2010]. Disponível em <http://www.springerlink.com/content/q578316w281011j1/>
 - Carmo, Hermano; Ferreira, Manuela Malheiro. (1998), "Metodologia da investigação: Guia para Auto-aprendizagem", Universidade Aberta, Lisboa.
 - Casa-Nova, Maria José. (2004), "Políticas sociais e educativas públicas, direitos humanos e diferença cultural", in *A Questão Social no Novo Milénio*, Actas do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra.
 - Cynthia Garcia; Szalacha, Laura A. (2004), "The Multiple Contexts of Middle Childhood. The Future of Children", Vol. 14, [online] [Acesso em 10 de Outubro de 2010]. Disponível em http://princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/14_2_05.pdf
 - Chariot, Bernard. (1994), "L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux", Armand Colin Editeur, Paris, pp.91-100.
 - Child Immigration Project. (2001), *Fondazione Censis - Centro Studi Sociali Investimenti* [online] [Acesso em 30 de Agosto de 2010]. Disponível em <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/tanulmanyok-monografiak/child-immigration-report>
 - Coleman, James S.; Hoffer, Thomas. (1987), "Public and private high schools: The impact of communities". New York: Basic Books.
 - Coleman, James S. (1988), "Social Capital in the Creation of Human-Capital". *American Journal of Sociology*, nº 94, pp. 95-120.
 - Cresswell, John, (2004), "*Status and Home Language Background: Implications for Australian Student Performance in PISA 2000*", Australian Council for Educational Research, Camberwell, October 2004 [online] [Acesso em 30 de Agosto de 2000]. Disponível em http://www.acer.edu.au/documents/PISA_2000immigrants.pdf.
 - Crosnoe, Robert; Cavanagh, Shannon; Glen. H. Elder, Jr. (2003), "Adolescent friendships as

- academic resources: The intersection of friendships, race, and school disadvantage”, *Sociological Perspectives* 46 (3) pp.331-352.
- Crul, Maurice. (2007), “Pathways to Success for the Second Generation in Europe” University of Amsterdam [online] [Acesso em 30 de Agosto de 2010]. Disponível em <http://www.migrationinformation.org/Feature/display.cfm?ID=592>
 - Crul, Maurice; Vermeulen, Hans. (2003), “The second generation in Europe” *International Migration, Review* 37, nº. 4, pp. 86-965.
 - Davis-Kean, Pamela. E. (2005), “The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment”, *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-30 [online] [Acesso em 8 de Outubro de 2010]. Disponível em <http://www.mikemcmahon.info/ParentEducationIncome.pdf>
 - Davis-Kean, Pamela E.; Sexton, Holly R. (2009), “Race differences in parental influences on child achievement: multiple pathways to success”. *Merrill-Palmer Quarterly* articles from July 2009 [online] [Acesso em 7 de Outubro de 2010]. Disponível em <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-200979910/race-differences-parental-influences.html>.
 - Dietz, Barbara. (1999), “Ethnic German immigration from Eastern Europe and the former Soviet Union to Germany: the effects to migrant networks”, Institute for the Study of Labor (IZA) in IZA Discussion Papers N.º 68 [online] [Acesso em 31 de Março de 2009]. Disponível em <ftp://repec.iza.org/RePEc/Discussionpaper/dp68.pdf>
 - Duncan, Greg; Brooks-Gunn, Jean. (Eds.). (1997). “Consequences of growing up poor. New York: Russell Sage Foundation.
 - Erebus International (2005). Review of the Recent Literature on Socio-economic Status and Learning. Report to the NSW Department of Education and Learning [Acesso em 4 de Abril de 2009]. Disponível em <http://www.lowsessschools.nsw.edu.au/resources/ErebusReport.pdf>
 - European Commission INTI Fund (2009). Handbook on how to implement a one-stop-shop for immigrant integration. [Acesso em 3 de Outubro de 2010]. Disponível em <http://www.unaoc.org/communities/migrationintegration/wpcontent/uploads/2010/05/Handbook-OSS.pdf>
 - European Migration Network (EMN-2009). Annual Policy Report 2007 [Acesso em 3 de Outubro de 2010]. Disponível em <http://dofi.ibz.be/nl/statistieken/belgian%20migration%20point/1.pdf>
 - España, Elisabeth Dello. (1991), “La agricultura en espacios periurbanos en el municipio de Alboraya”, Valencia: Universidad de Valencia.
 - EUMC (European Monitoring Center on Racism and Xenophobia) (Ed.) (2004), “Migrants,

- Minorities and Education. Documenting Discrimination and Integration in 15 members states of the European Union”, Vienna: EUMC. [online] [Acesso em 8 de Outubro de 2008]. Disponível em <http://eumc.eu.int/eumc/material/pub/comparativestudy/CS-Education-en.pdf>
- Eurydice (2004), “Integrating Immigrant Children into Schools in Europe”, Brussels: Directorate-General for Education and Culture. European Commission [online] [Aceso em 13 de Maio de 2008]. Disponível em www.okm.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/.../eurydice-migrants-en
 - Eurydice. (2009) [online] [Acesso em 9 de Setembro de 2010]. Disponível em http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101PT.pdf
 - Eurostat (2003), “Trends in households in the European Union: 1995-2025” . [online] [Aceso em 13 de Julho de 2010]. Disponível em http://www.eds-destatis.de/en/downloads/sif/nk_03_24.pdf
 - Falco, Luísa. (2002), “A Imigração em Portugal”, Relatório elaborado pela Delta Consultores no âmbito do programa Sócrates - Immigrant, Language, Learning [online] [Acesso em 30 de Agosto de 2010]. Disponível em http://www.dlt.pt/ficheiros/deltaconsultores_a_imigração_em_portugal.pdf
 - Faustino, Horácio C. ; Peixoto, João; Baptista, Patrícia. (2009), “As características da imigração em Portugal e os seus efeitos no comércio bilateral”. Lisboa: Observatório da Imigração; 31.
 - Field, John. (2007), “Education and social capital” in Sucesso e insucesso : escola, economia e sociedade; org. por Manuel Villaverde Cabral. Fundação Calouste Gulbenkian.
 - Fonseca, Maria Lucinda; Malheiros, Jorge. (2002), “Nouvelle immigration, marché du travail et compétitivité des regions portugaises”, Géographie, économie, Societé, 5 (2), pp. 161-181.
 - Fonseca, Maria Lucinda. (2003) “Imigrantes de Leste nas áreas rurais portuguesas: o Caso do Alentejo Central”, comunicação apresentada no workshop *Imigração do Leste - Uma nova realidade: oportunidades e desafios*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 14 de Outubro (2004).
 - Fonseca, Maria Lucinda et al. (2005),(Coord.), “Reunificação familiar e imigração em Portugal”, Lisboa: Observatório da Imigração;15.
 - Fonseca, Maria Lucinda; Malheiros, Jorge. (Coord.). (2005), “Social Integration & Mobility: Education, Housing & Health”, in Estudos para o Planeamento Regional e Urbano Nº 67. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa. Pp.65-88.
 - Formosinho, João. (1987), “O insucesso em questão”, Cadernos de Análise Social da Educação, 5, pp. 20-27.
 - GEPE, Estatísticas da Educação 2008-2009. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
 - GEPE, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2010), Educação em Números –

Portugal 2010.

- GEP, Estatísticas da Educação, [Aceso em 2011-01-7] [online] [Acesso em 13 de Outubro de 2008]. Disponível em <http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais/index.asp?auxID=undefined&treeID=00/02/03/00/00&newsID=1088>
- Gonzáles Reverté, Francesc. (2003), “El proceso de urbanización en Cataluña. Una vision de las áreas perimetropolitanas des litoral” *Éria*. Nº.60, pp. 88-92.
- Grootaert, Christiaan. (2001), “Social capital: the missing link” pp. 9-29 in *Social Capital and Participation in Everyday Life*, edited by Eric M. Uslaner e Paul Dekken. London: Routledge.
- Grosjean, Francois (1982), “Life with two languages: An introduction to bilingualism” Harvard University. Press, Cambridge, Mass.
- Hagan, John; Dinovitzer, Ronit; Parker, Patricia (1999), “Choice and Circumstance: Social Capital and Planful Competence in the Attainments of the `One-and-a-half` Generation” [online] [Acesso em 10 de Novembro de 2008]. Disponível em <http://ceris.metropolis.net/Virtual%20Library/RFPReports/Hagan1996.pdf>
- Han, Entzinger; Biezeveld, Renske.(2003), “Benchmarking in Immigrant Integration”, Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER).
- Herrera, Diego. (2003), “School success of Moroccan youth in Barcelona. Theoretical insights for practical questions”, *Athenea Digital* ,4, 97-108 [online] [Aceso em 6 de Outubro de 2010]. Disponível em <http://redalyc.uamex.mx/pdf/537/53700407.pdf>
- Hortas, Maria João. (2008), “Territoires of integration: the children of immigration in the schools of the Metropolitan Area of Lisbon”, Centro de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Hollifield, James F. (1997) “L`immigration et l`etat-nation à la recherché d`un modèle national” Paris: L`Harmattan.
- Hubbard, Phil et al (2002), “Thinking Geographically: Space. Theory and Contemporary Human Geography”, London : Continuum.
- ILTEC (Instituto de Linguística Teórica e Computacional), “Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, 2003-2007” [online] [Acesso em 9 de Junho de 2010]. Disponível em http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/linguas_ucraniano.pdf
- INE, [Acesso em 30 de Agosto de 2009]. Disponível em <http://www.ine.pt> e dados do XIV Recenseamento Geral da População.
- INE. Estimativas de População Residente – 2007 [online] [Acesso em 5 de Janeiro de 2009].Disponível em www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoi=17374541&att_display=n&att_download=y

- Jacob, Evelyn & Jordan, Cathie, Eds. (1987) "Explaining the School Performance of Minority Students". Theme issue Anthropology and Education Quarterly 18 (4).
- Lages, Mário; Policarpo, Verónica (2003), "Atitudes e valores perante a imigração", Observatório da Imigração, Alto-Comissariado para a imigração e Minorias étnicas, Lisboa.
- Leite, Carlinda. (2000), "Uma análise da dimensão multicultural no currículo", *Revista de Educação*, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Vol, IX, nº 1, pp. 137-142.
- Lucassan, Leo. (2006), "Poles and Turks in the German Ruhr Area: Similarities and Differences", in Leo Lucassan, David Feldman en Jochen Oltmer (eds.), Paths of Integration. Migrants in Western Europe (1880-2004), IMISCOE Research, Amesterdão 2006.
- Machado, Fernando Luís; Matias, Ana Raquel; Leal, Sofia. (2005), "Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos", *Análise Social*, Vol. XL (3º), n.º 176, pp. 695-714.
- Mantovani, Debora; Martini Elisa. (2008), "Children of immigrants in Trento: educational achievement through the lens of friendship", *Intercultural Education*, Volume 19, Nº 5, pp. 435 – 447.
- Marchesi, Alvaro; Martín Elena. (1998) "Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio" Madrid: Alianza.
- Marques, Margarida; Lopes Martins, Joana. (2005), "Jovens, migrantes e a Sociedade da Informação e do Conhecimento: A Escola perante a Diversidade. Um Estudo de caso", Lisboa: Observatório da Imigração;16.
- Marques, Rui. (2003), "Políticas de gestão da diversidade étnico - cultural. Da assimilação ao multiculturalismo. - Breve Exercício" [online] [Acesso em 3 de Outubro de 2010]. Disponível em <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/rm/multiculturalismo.pdf>
- Martins, Antonio Joaquim Sota. (2005), "A escola e a escolarização em Portugal : representações dos imigrantes da Europa de Leste", colecção Teses,15, Lisboa, ACIDI
- Marsh, Herbert. W. (1992), "Extracurricular activities: A beneficial extension of the traditional curriculum or a subversion of academic goals?" *Journal of Educational Psychology*, Volume 84, pp.553-562.
- Matos, Isabel Aires de. (1997), "Integração escolar de minorias étnicas e de luso-descendentes em situação de retorno", in *Revista Millenium*. Viseu: Instituto Superior Politécnico, ano 2, nº 8, pp.92-96.
- Matos, Madalena. (2007). "Insucessos, Escolas e Territórios: Alguns resultados das análises de estatísticas nacionais", in *Sucesso e insucesso: Escola, Economia e Sociedade*; org. por Manuel

- Villaverde Cabral. Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- Migrant Integration Policy Index (MIPEX) [online] [Acesso em 3 de Outubro de 2010]. Disponível em <http://www.integrationindex.eu/multiversions/2712/FileName/MIPEX-2006-2007-final.pdf>
 - Morrow, Virginia. (1999), "Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people: a critical review". *Sociological Review* Volume 47, pp. 744 - 765 [online] [Acesso em 27 de Julho de 2010]. Disponível em <http://www.interscience.wiley.com/journal/119080428/abstract?CRETRY=1&SRETY=>
 - Munshi, Kaivan. (2003), 'Networks in the modern economy: Mexican migrants in the U.S. labor market', *The Quarterly Journal of Economics* 118(2), pp.549–599.
 - NESSE. (2008). "Education and Migration - strategies for integrating migrant children in European schools and societies" [online] [Acesso em 30 de Agosto de 2010]. Disponível em <http://www.nesse.fr/nesses/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>
 - OECD (1979), "Agriculture in the planning and management of peri-urban areas" Volume I: synthesis. Paris. 94 pp.1979.
 - OECD (2001), "Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000", Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development " [online] [Acesso em 13 de Outubro 2008]. Disponível em <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf>
 - OECD (2006) "Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in Pisa 2003", Paris: OECD [online] [Acesso em 13 de Outubro de 2008]. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>
 - OECD, *SOPEMI*, 2007.
 - OECD (2010). *International Migration Outlook: SOPEMI 2010* [online] [Acesso em 02-09-2010]. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/12/9/45612617.pdf>
 - Pásztor, Adél. (2008), "The children of guest workers: comparative analysis of scholastic achievement of pupils of Turkish origin throughout Europe", *Intercultural Education*, Volume 19, Número 5, pp. 407-419.
 - Peixoto, João. (2007), "Dinâmicas e regimes migratórios: o caso das migrações internacionais em Portugal", *Análise social*, Volume XLII (183), pp. 445-469.
 - Philips, E. Barbara. (1996), "*City Lights: Urban-Suburban Life in the Global Society*" 2ªed. Nova Iorque: Universidade de Oxford, pp. 261-277.
 - Portes, Alejandro. (1999), "Migrações internacionais: origens, tipos e modos de incorporação" Oeiras: Celta.

- Pryor, Robin J. (1968), "Defining the Rural-Urban Fringe" [online] [Acesso em 14 de Maio de 2010]. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/2575150>
- Putnam, Robert. (1993), "Making Democracy Work: Civic traditions in modern Italy, Princeton NJ: Princeton University Press.
- Putnam, Robert. (2000), "*Bowling alone: the collapse and revival of American community*". Touchstone, New York.
- Rebelo, Malcata Maria Emília; Paiva LuísTiago. (2006), "*Planeamento Urbano para a Integração de Imigrantes*", Lisboa: Observatório da Imigração;18.
- Rex, John. (1991), "Ethnic Identity and Ethnic Mobilization in Britain", Coventry: University of Warwick, Centre the Research in Ethnic Relations.
- Rita, Palma José; Rita, Lopes Paula. (2004), "A Escola no caminho da fixação dos imigrantes de Leste no interior do país. Constrangimentos e desafios", Revista Sociedade e Trabalho, nº19/20, pp.18, Lisboa, DEEP-MST.
- Rojas, Ricardo Arturo Osorio. (2001), "El Cuestionario" [online] [Aceso em 20 de Junho de 2010]. Disponível em <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>
- Rumbaut, R. G. & Portes, A. (Eds.). (2001), "*Ethnicities: Children of immigrants in America*". Berkeley, CA: University of California Press.
- Santana, Vera. (2003), "Qualificação e inserção económica e social dos imigrantes do Leste: relatório final" Lisboa: ACIME.
- Sciullo Di Luca. (2008), "Questões conceptuais e metodológicas - Integração: definição do conceito". in Medir a Integração: o caso de Portugal . Relatório final. Organização Internacional para as migrações.
- SEF, Estatística de 1999 e de 2000.
- SEF (2007) "Relatório de Actividades – Imigração, Fronteiras e Asilo" [online] [Acesso em 27 de Dezembro de 2008]. Disponível em [http://www.sef.pt/documentos/56/RA%202007%20\(F%20Digital%20I\).pdf](http://www.sef.pt/documentos/56/RA%202007%20(F%20Digital%20I).pdf)
- Shields, Margie K.; Behrman, Richard E. (2004), "Children of Immigrant Families. The Future of children", volume 14 - Número 2, publicado por The David and Lucile Packard Foundation [online] [Acesso em 13 de Outubro de 2008]. Disponível em <http://futureofchildren.org>
- Smith, Mark K. (2000-2009), "Social capital", *the encyclopedia of informal education* [online] [Aceso em 2 de Agosto de 2010]. Disponível em www.infed.org/biblio/social_capital.htm
- Steinberg, Jean (2003), "La périurbanisation en France (1998-2002)", Geoinova. Lisboa, nº7, pp.75-86.
- Tolentino, André; Rocha, Carlos; Tolentino Nancy et al. (2008), "A importância e o impacto das

- remessas dos imigrantes em Portugal no desenvolvimento de Cabo Verde”, Estudos Observatório da Imigração; 27.
- Tomlinson, Harry. (2001), “International perspectives on education: the response of the mother country”, in C.A. Grant & J.L. Lei (eds). Global constructions of multicultural education. Theories and realities. (317-336). Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
 - UNESCO (2009), “Policy Guidelines on Inclusion in Education” [online] [Acesso em 13 de Outubro de 2008]. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
 - Valente Rosa, Maria João; Seabra Hugo; Santos Tiago. (2003), “Contributo dos Imigrantes na Demografia Portuguesa. O papel das populações de nacionalidade estrangeira”, Lisboa: Observatório da Imigração.
 - Valente Rosa, Maria João. (2005), “Des(encontro) entre as Migrações Internacionais (laborais) e as Qualificações (escolares): o caso dos Europeus de Leste em Portugal”, Lisboa SociNova/Migrações.
 - Vallet, Louis-André; Caille, Jean-Paul. (2000), “La scolarité des enfants d’immigrés” in Agnès Vn Zanten, L’école, l’état des saviors, Paris, Éditions La Découverte, pp.293-301.
 - Villas-Boas, Maria Adelina. (2010) “O envolvimento parental no desenvolvimento da Literacia”, Sísifo, Revista de Ciências da Educação, 11, pp. 117-126.

ANEXO 1 – QUADROS RELATIVOS AO ALUNO

Quadro 1 - Disciplinas / Áreas do Saber de que os alunos mais gostam, na escola de Mafra

Disciplina/Áreas do saber	Alunos Portugueses		Outros Alunos de Origem Imigrante		Alunos Imigrantes da Europa de Leste	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Língua Portuguesa						
Não	114	86% / 88%	9	90% / 100%	5	56%
Sim	15	11% / 12%	0	0% / 0%	4	44%
NR	3	2% / -	1	10% / -	0	0%
Total	132	100% / 100%	10	100% / 100%	9	100%
Outras línguas						
Não	85	64% / 66%	6	60% / 67%	7	78%
Sim	44	33% / 34%	3	30% / 33%	2	22%
NR	3	2% / -	1	10% / -	0	0%
Total	132	100% / 100%	10	100% / 100%	9	100%
Ciências Humanas e Sociais						
Não	69	52% / 53%	7	70% / 78%	6	67%
Sim	60	45% / 47%	2	20% / 22%	3	33%
NR	3	2% / -	1	10% / -	0	0%
Total	132	100% / 100%	10	100% / 100%	9	100%
Matemática e Ciências experimentais						
Não	33	25% / 27%	3	30% / 33%	7	78%
Sim	96	73% / 78%	6	60% / 67%	2	22%
NR	3	2% / -	1	10% / -	0	0%
Total	132	100% / 100%	10	100% / 100%	9	100%
Expressões						
Não	50	38% / 39%	2	20% / 22%	7	78%
Sim	79	60% / 61%	7	70% / 78%	2	22%
NR	3	2% / -	1	10%	0	0%
Total	132	100% / 100%	10	100%	9	100%

Quadro 2 - Disciplinas / Áreas do Saber de que os alunos mais gostam, na escola de Loures

Disciplina/Áreas do saber	Alunos Portugueses			Outros alunos com background imigrante		Alunos Imigrantes da Europa de Leste	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequências relativas (total de respostas válidas)	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Língua Portuguesa							
Não	47	73%	76%	11	79%	8	89%
Sim	15	23%	24%	3	21%	1	11%
NR	2	3%	-	0	0%	0	0%
Total	64	100%	100%	14	100%	9	100%
Outras línguas							
Não	41	64%	66%	11	79%	6	67%
Sim	21	33%	34%	3	21%	3	33%
NR	2	3%	-	0	0%	0	0%
Total	64	100%	100%	14	100%	9	100%
Ciências Humanas e Sociais							
Não	54	84%	87%	12	86%	6	67%
Sim	8	13%	13%	2	14%	3	33%
NR	2	3%	-	0	0%	0	0%
Total	64	100%	100%	14	100%	9	100%
Matemática e Ciências experimentais							
Não	18	28%	29%	9	64%	5	56%
Sim	44	69%	71%	5	36%	4	44%
NR	2	3%	-	0	0%	0	0%
Total	64	100%	100%	14	100%	9	100%
Expressões							
Não	14	22%	23%	5	36%	5	56%
Sim	48	75%	77%	9	64%	4	44%
NR	2	3%	-	0	0%	0	0%
Total	64	100%	100%	14	100%	9	100%

Quadro 3 - Disciplinas / Áreas do Saber que os alunos têm mais dificuldades, na escola de Mafra

Disciplina/Áreas do saber	Alunos Portugueses		Outros alunos com background imigrante		Alunos Imigrantes da Europa de Leste	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Língua Portuguesa						
Não	83	66% / 63%	3	30% / 33%	5	56%
Sim	48	36% / 37%	6	60% / 67%	4	44%
NR	1	1% / -	1	10% / -	0	0%
Total	132	100% / 100%	10	100% / 100%	9	100%
Outras línguas						
Não	52	39% / 40%	6	60% / 67%	7	78%
Sim	79	60% / 60%	3	30% / 33%	2	22%
NR	1	1% / -	1	10% / -	0	0%
Total	132	100% / 100%	10	100% / 100%	9	100%
Ciências Humanas e Sociais						
Não	91	69% / 69%	3	30% / 33%	6	67%
Sim	40	30% / 31%	6	60% / 67%	3	33%
NR	1	1% / -	1	10% / -	0	0%
Total	132	100% / 100%	10	100% / 100%	9	100%
Matemática e Ciências experimentais						
Não	62	47% / 47%	7	70% / 78%	7	78%
Sim	68	52% / 52%	2	2% / 22%	2	22%
NR	1	1% / -	1	10% / -	0	0%
Total	132	100% / 100%	10	100% / 100%	9	100%
Expressões						
Não	101	77% / 77%	8	80% / 89%	7	78%
Sim	30	23% / 23%	1	10% / 11%	2	22%
NR	1	1% / -	1	10% / -	0	0%
Total	132	100% / 100%	10	100% / 100%	9	100%

Quadro 4 - Disciplinas/Áreas do Saber que os alunos têm mais dificuldades, na escola de Loures

Disciplina/Áreas do saber	Alunos Portugueses		Outros alunos com background imigrante		Alunos Imigrantes da Europa de Leste	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Língua Portuguesa						
Não	40	63% / 65%	8	57%	5	56%
Sim	22	34% / 35%	6	43%	4	44%
NR	2	3% / -	0	0%	0	0%
Total	64	100% / 100%	14	100%	9	100%
Outras línguas						
Não	32	50% / 52%	4	29%	6	67%
Sim	30	47% / 48%	10	71%	3	33%
NR	2	3% / -	0	0%	0	0%
Total	64	100% / 100%	14	100%	9	100%
Ciências Humanas e Sociais						
Não	38	59% / 61%	7	50%	7	78%
Sim	22	34% / 35%	7	50%	2	22%
NR	2	3% / -	0	0%	0	0%
Total	64	100% / 100%	14	100%	9	100%
Matemática e Ciências experimentais						
Não	25	39% / 40%	8	57%	7	78%
Sim	37	58% / 60%	6	43%	2	22%
NR	2	3% / -	0	0%	0	0%
Total	64	100% / 100%	14	100%	9	100%
Expressões						
Não	41	64% / 34%	14	100%	6	67%
Sim	21	33% / 3%	0	0%	3	33%
NR	2	3% / -	0	0%	0	0%
Total	64	100% / 100%	14	100%	9	100%

ANEXO 2 – QUADROS RELATIVOS AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Quadro 5 - Estrutura etária do Encarregado de Educação

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa/ Total de respostas válidas
Menos de 30 anos	0	0% / 0%	2	2% / 3%
De 30 a 39 anos	57	38% / 45%	29	34% / 39%
De 40 a 49 anos	57	38% / 45%	38	45% / 51%
De 50 a 59 anos	11	7% / 9%	4	5% / 5%
60 ou mais anos	1	1% / 1%	1	1% / 1%
NR	24	16% / -	11	13% / -
Total	150	100% / 100%	85	100% / 100%

Quadro 6 - Naturalidade do Encarregado de Educação

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Portugal	123	83% / 84%	59	69%
Brasil	6	4% / 4%	0	0%
São Tomé e Príncipe	1	1% / 1%	1	1%
Roménia	3	2% / 2%	0	0%
Moçambique	4	3% / 3%	1	1%
Cabo Verde	2	1% / 1%	9	11%
Ex Alemanha Oriental	1	1% / 1%	0	0%
Ucrânia	2	1% / 1%	3	4%
Moldávia	3	2% / 2%	6	7%
China	1	1% / 1%	0	0%
Angola	1	1% / 1%	5	6%
Guiné-Bissau	0	0% / 0%	1	1%
NR	1	1% / -	0	0%
Total	148	100% / 100%	85	100%

Quadro 7 - Nacionalidade do Encarregado de Educação

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Portuguesa, por nascimento	126	85% / 86%	61	72%
Portuguesa por naturalização	2	1% / 1%	6	7%
Angolana	0	0% / 0%	2	2%
Brasileira	6	4% / 4%	0	0%
Cabo-verdiana	2	1% / 1%	5	6%
Chinesa	1	1% / 1%	0	0%
Guineense	0	0% / 0%	0	0%
Indiana	0	0% / 0%	0	0%
Moçambicana	0	0% / 0%	0	0%
Moldava	3	2% / 2%	6	7%
Romena	3	2% / 2%	0	0%
Russa	1	1% / 1%	0	0%
São Tomense	1	1% / 1%	1	1%
Ucraniana	2	1% / 1%	3	4%
Outra nacionalidade	0	0% / 0%	0	0%
Guiné-Bissau	0	0% / 0%	1	1%
NR	1	1% / -	0	0%
Total	148	100% / 100%	85	100%

Quadro 8 - Relação de parentesco do aluno com o Encarregado de Educação

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Mãe	117	78% / 79%	62	73%
Pai	29	19% / 20%	18	21%
Avó	2	1% / 1%	1	1%
Tia/Tio	0	0% / 0%	3	4%
Irmão	0	0% / 0%	1	1%
NR	2	1% / -	0	0%
Total	150	100% / 100%	85	100%

Quadro 9 – Conhecimento de alguém em Portugal, antes da partida do imigrante

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequências absolutas	Frequências relativas / Total de respostas válidas	Frequências absolutas	Frequências relativas/ Total de respostas válidas
Enc. Ed. Imigrantes da Europa de Leste				
Não	2	22% / 22%	0	0% / 0%
Sim	7	78% / 78%	9	100% / 100%
NR	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Total	9	100% / 100%	9	100% / 100%
Outros Enc. Ed. De Origem Imigrante				
Não	2	20% / 22%	2	15% / 17%
Sim	7	70% / 78%	10	77% / 83%
NR	1	10% / -	1	8% / -
Total	10	100% / 100%	13	100% / 100%

Quadro 10 – Profissão do Encarregado de Educação

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra		Escola de Loures	
Enc. Ed. Portugueses	Frequências absolutas	Frequências relativas/ Total de respostas válidas	Frequências absolutas	Frequências relativas/ Total de respostas válidas
Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa	3	2% / 3%	4	6% / 7%
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	10	8% / 9%	3	5% / 6%
Técnicos e profissionais de nível intermédio	2	2% / 2%	6	10% / 11%
Pessoal administrativo e similares	26	20% / 23%	20	32% / 37%
Pessoal dos serviços e vendedores	16	13% / 14%	5	8% / 9%
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	1	1% / 1%	1	2% / 2%
Operários, artífices e trabalhadores similares	7	5% / 6%	2	3% / 4%
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	3	2% / 3%	0	0% / 0%
Trabalhadores não qualificados	13	10% / 11%	3	5% / 6%
Forças armadas	1	1% / 1%	0	0% / 0%
Pessoa não activa	33	26% / 29%	10	16% / 19%
NR	14	10% / -	8	13% / -
Total	129	100% / 100%*	62	100% / 100%*
Outros Enc. Ed. com background imigrante				
Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Técnicos e profissionais de nível intermédio	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Pessoal administrativo e similares	1	10% / 14%	0	0% / 0%
Pessoal dos serviços e vendedores	3	30% / 43%	2	15% / 22%
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Operários, artífices e trabalhadores similares	1	10% / 14%	0	0% / 0%
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	1	10% / 14%	0	0% / 0%
Trabalhadores não qualificados	1	10% / 14%	3	23% / 33%
Forças armadas	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Pessoa não activa	0	0% / 0%	4	31% / 44%
NR	3	30% / -	4	31% / -
Total	10	100% / 100%	13	100% / 100%
Enc. Ed. Imigrantes da Europa de Leste				
Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	0	0% / 0%	4	44% / 57%
Técnicos e profissionais de nível intermédio	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Pessoal administrativo e similares	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Pessoal dos serviços e vendedores	1	11% / 17%	2	22% / 29%
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	1	11% / 17%	0	0% / 0%
Operários, artífices e trabalhadores similares	1	11% / 17%	0	0% / 0%
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Trabalhadores não qualificados	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Forças armadas	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Pessoa não activa	3	33% / 50%	1	11% / 14%
NR	3	33% / -	2	22% / -
Total	9	100% / 100%	9	100% / 100%

*Obs: as somas nem sempre são iguais a 100% devido a arredondamentos.

Quadro 11 – Rendimento familiar mensal

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra		Escola de Loures	
Enc. Ed. Portugueses	Frequências absolutas	Frequências relativas/ Total de respostas válidas	Frequências absolutas	Frequências relativas/ Total de respostas válidas
Menos de 450€	9	7% / 8%	1	2% / 2%
De 451 a 999€	57	44% / 48%	26	42% / 46%
De 1000 a 2000€	39	30% / 33%	21	34% / 38%
Mais de 2000€	15	12% / 13%	8	13% / 14%
NR	9	7% / -	6	10% / -
Total	129	100% / 100%	62	100% / 100%
Outros Enc. Ed. de Origem Imigrante				
Menos de 450€	1	10% / 14%	1	8% / 8%
De 451 a 999€	6	60% / 86%	11	85% / 92%
De 1000 a 2000€	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Mais de 2000€	0	0% / 0%	0	0% / 0%
NR	3	30% / -	1	8% / -
Total	10	100% / 100%	13	100% / 100%
Enc. Ed. Imigrantes da Europa de Leste				
Menos de 450€	0	0% / 0%	0	0% / 0%
De 451 a 999€	6	67% / 86%	3	33% / 43%
De 1000 a 2000€	1	11% / 14%	3	33% / 43%
Mais de 2000€	0	0% / 0%	1	11% / 14%
NR	2	22% / -	2	22% / -
Total	9	100% / 100%	9	100% / 100%

Quadro 12 – Habitação por regime de propriedade

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequências relativas/ Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequências relativas/ Total de respostas válidas
Própria	110	74% / 76%	57	68% / 70%
Alugada ou subalugada	32	22% / 22%	21	25% / 26%
Cedida/emprestada	0	0% / 0%	2	2% / 2%
Acolhido	3	2% / 2%	0	0% / 0%
Partilha	0	0% / 0%	1	1% / 1%
Outro	0	0% / 0%	1	1% / 1%
NR	3	2% / -	2	2% / -
Total	148	100% / 100%	84	100% / 100%

Quadro 13 – Existência de computador em casa

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequências relativas/ Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Sim, com Internet	134	91%	77	92%
Sim, sem Internet	6	4%	6	7%
Não tem computador	7	5%	1	1%
NR	1	1%	0	0%
Total	148	100%	84	100%

Quadro 14 – Número de livros existentes em casa

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequências relativas/ Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequências relativas/ Total de respostas válidas
De 0 a 20 livros	78	51% / 52%	36	41% / 42%
De 21 a 40 livros	21	14% / 14%	26	30% / 30%
Mais de 40 livros	51	34% / 34%	24	28% / 28%
NR	2	1% / -	1	1% / -
Total	152	100% / 100%	87	100% / 100%

Quadro 15 – Actividades praticadas nos tempos livres pelos encarregados de educação, da escola de Mafra

Escola de Mafra	Não	%	Sim	%	NR
Estuda	132	89%	13	9%	3
Faz trabalho voluntário/actividades religiosas	139	94%	6	4%	3
Convive com a família	54	36%	91	61%	3
Convive com os amigos	66	45%	79	53%	3
Vai ao cinema, teatro, espectáculos ou passeia	109	74%	36	24%	3
Pratica desporto	117	79%	28	19%	3
Lê livros, revistas e jornais	75	51%	70	47%	3

Quadro 16 – Actividades praticadas nos tempos livres pelos encarregados de educação, da escola de Loures

Escola de Loures	Não	%	Sim	%
Estuda	74	88%	10	12%
Faz trabalho voluntário/actividades religiosas	81	96%	3	4%
Convive com a família	31	37%	53	63%
Convive com os amigos	46	55%	38	45%
Vai ao cinema, teatro, espectáculos ou passeia	59	70%	25	30%
Pratica desporto	62	74%	22	26%
Lê livros, revistas e jornais	34	40%	50	60%

Quadro 17 – Língua(s) que o encarregado de educação fala para além da Língua Portuguesa

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Inglês	32	21%	19	23%
Francês	25	17%	18	21%
Romeno	7	5%	6	7%
Castelhano	8	5%	3	4%
Holandês	1	1%	0	0%
Crioulo da Guiné	0	0%	1	1%
Crioulo de Cabo Verde	3	2%	11	13%
Russo	5	3%	8	10%
Alemão	1	1%	1	1%
Ucraniano	3	2%	4	5%
Mandarim/Cantonês	1	1%	0	0%
NR	1	1%	0	0%

Quadro 18 – Língua(s) que o encarregado de educação entende para além da Língua Portuguesa

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Inglês	48	32%	26	31%
Francês	32	21%	28	33%
Romeno	7	5%	6	7%
Castelhano	14	9%	12	14%
Holandês	1	1%	0	0%
Crioulo da Guiné	0	0%	1	1%
Crioulo de Cabo Verde	3	2%	11	13%
Russo	5	3%	8	10%
Alemão	1	1%	1	1%
Ucraniano	3	2%	4	5%
Mandarim/Cantonês	1	1%	0	0%
NR	1	1%	0	0%

Quadro 19 – Número de vezes que o encarregado de educação foi ao cinema, nos últimos 12 meses

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa (total de respostas válidas)
De 1 a 3 vezes	38	26% / 26%	20	24%
De 4 a 7 vezes	17	11% / 12%	15	18%
De 8 a 11 vezes	5	3% / 3%	4	5%
De 12 a 15 vezes	4	3% / 3%	1	1%
Mais de 15 vezes	2	1% / 1%	2	2%
Nenhuma	79	53% / 54%	42	50%
NR	3	2% / -	0	0%
Total	148	100% / 100%	84	100%

Quadro 20 – Grupo étnico com que mais se relacionam os encarregados de educação com background imigrante, no lugar onde vivem

Grupos de nacionalidades	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequências absolutas	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequências absolutas	Frequência relativa/Total de respostas válidas
Encarregados de Educação Imigrantes da Europa de Leste				
Pessoas do seu país	3	33% / 38%	1	11% / 11%
Mais com pessoas do seu país do que com portugueses	1	11% / 13%	0	0% / 0%
Mais com portugueses do que com pessoas do seu país	1	11% / 13%	3	33% / 33%
De igual modo com portugueses e com pessoas do seu país	3	33% / 38%	5	56% / 56%
Só com portugueses	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Com pessoas de outros países	0	0% / 0%	0	0% / 0%
NR	1	11% / -	0	0% / 0%
Total	9	100% / 100%	9	100% / 100%
Outros Encarregados de Educação de Origem Imigrante				
Pessoas do seu país	4	40% / 50%	4	31% / 40%
Mais com pessoas do seu país do que com portugueses	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Mais com portugueses do que com pessoas do seu país	2	20% / 25%	2	15% / 20%
De igual modo com portugueses e com pessoas do seu país	2	20% / 25%	4	31% / 40%
Só com portugueses	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Com pessoas de outros países	0	0% / 0%	0	0% / 0%
NR	2	20% / -	4	23% / -
Total	10	100% / 100%	14	100% / 100%

Quadro 21 – Grau de satisfação com a escola do educando (a), na escola de Mafra

Grupos de Nacionalidades	Muito fraco	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	NR	Total
Enc. Ed. Portugueses							
A escola fornece informações sobre os cursos e as saídas profissionais	2 2%	15 15%	38 39%	27 28%	16 16%	31 -	98 100%
A escola disponibiliza informação sobre as suas actividades	7 7%	13 13%	31 30%	36 35%	17 16%	25 -	104 100%
Os encarregados de educação são incentivados a participar nas actividades da escola	10 9%	26 24%	48 44%	19 17%	7 6%	19 -	110 100%
Divulgação do Regulamento Interno da Escola	2 2%	10 9%	45 42%	27 25%	23 21%	22 -	107 100%
Divulgação do Projecto Educativo da Escola	7 7%	14 13%	50 47%	27 25%	9 8%	22 -	107 100%
Outros Enc. Ed. de Origem Imigrante							
A escola fornece informações sobre os cursos e as saídas profissionais	0 0%	1 10%	3 30%	3 30%	2 20%	1 -	9 100%
A escola disponibiliza informação sobre as suas actividades	0 0%	1 14%	4 57%	1 14%	1 14%	3 -	7 100%
Os encarregados de educação são incentivados a participar nas actividades da escola	2 25%	3 38%	2 25%	0 0%	1 13%	2 -	8 100%
Divulgação do Regulamento Interno da Escola	0 0%	0 0%	5 63%	0 0%	3 38%	2 -	8 100%
Divulgação do Projecto Educativo da Escola	0 0%	0 0%	4 57%	2 29%	1 14%	3 -	7 100%
Enc. Ed. Imigrantes da Europa de Leste							
A escola fornece informações sobre os cursos e as saídas profissionais	0 0%	0 0%	2 25%	4 50%	2 25%	1 -	8 100%
A escola disponibiliza informação sobre as suas actividades	0 0%	0 0%	3 43%	3 43%	1 14%	2 -	7 100%
Os encarregados de educação são incentivados a participar nas actividades da escola	1 17%	1 17%	4 67%	0 0%	0 0%	3 -	6 100%
Divulgação do Regulamento Interno da Escola	0 0%	1 13%	3 38%	3 38%	1 13%	1 -	8 100%
Divulgação do Projecto Educativo da Escola	0 0%	2 25%	3 38%	2 25%	1 13%	1 -	8 100%

Quadro 22 – Grau de satisfação com a escola do educando (a), na escola de Loures

Grupos de Nacionalidades	Muito fraco	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	NR	Total
Enc. Ed. Portugueses							
A escola fornece informações sobre os cursos e as saídas profissionais	2 4%	8 18%	14 31%	13 29%	8 18%	17 -	45 100%
A escola disponibiliza informação sobre as suas actividades	3 6%	7 15%	16 34%	17 36%	4 9%	15 -	47 100%
Os encarregados de educação são incentivados a participar nas actividades da escola	4 7%	12 22%	23 43%	11 20%	4 7%	8 -	54 100%
Divulgação do Regulamento Interno da Escola	3 6%	6 12%	21 41%	14 27%	7 14%	11 -	51 100%
Divulgação do Projecto Educativo da Escola	4 8%	8 16%	22 45%	10 20%	5 10%	13 -	49 100%
Outros Enc. Ed. de Origem Imigrante							
A escola fornece informações sobre os cursos e as saídas profissionais	0 0%	0 0%	4 40%	5 50%	1 10%	3 -	10 100%
A escola disponibiliza informação sobre as suas actividades	0 0%	0 0%	5 42%	5 42%	2 17%	1 -	12 100%
Os encarregados de educação são incentivados a participar nas actividades da escola	1 8%	3 25%	6 50%	1 8%	1 8%	1 -	12 100%
Divulgação do Regulamento Interno da Escola	0 0%	1 10%	6 60%	2 20%	1 10%	3 -	10 100%
Divulgação do Projecto Educativo da Escola	0 0%	0 0%	6 60%	3 30%	1 10%	3 -	10 100%
Enc. Ed. Imigrantes da Europa de Leste							
A escola fornece informações sobre os cursos e as saídas profissionais	0 0%	0 0%	1 25%	2 50%	1 25%	5 -	4 100%
A escola disponibiliza informação sobre as suas actividades	0 0%	0 0%	0 0%	3 75%	1 25%	5 -	4 100%
Os encarregados de educação são incentivados a participar nas actividades da escola	0 0%	1 20%	3 60%	1 20%	0 0%	4 -	5 100%
Divulgação do Regulamento Interno da Escola	0 0%	0 0%	2 50%	2 50%	0 0%	5 -	4 100%
Divulgação do Projecto Educativo da Escola	0 0%	0 0%	3 60%	2 40%	0 0%	4 -	5 100%

Quadro 23 – Actividades, conjuntas, praticadas com o educando, nos tempos livres, na escola de Mafra

Grupos de nacionalidades	Sim	Não	NR	Total
Enc. Ed. Portugueses				
Bibliotecas	8 7%	115 93%	5 -	123 100%
Livrarias	14 11%	112 89%	2 -	126 100%
Cinemas	41 33%	82 67%	5 -	123 100%
Museus	7 6%	116 94%	5 -	123 100%
Passear	81 66%	42 34%	5 -	123 100%
Estudos	31 25%	92 75%	5 -	123 100%
Conversar	97 79%	26 21%	5 -	123 100%
Outros Enc. Ed. de Origem Imigrante				
Bibliotecas	1 10%	8 80%	1 -	9 100%
Livrarias	1 10%	9 90%	0 0%	10 100%
Cinemas	1 10%	9 90%	1 -	9 100%
Museus	0 0%	9 90%	1 -	9 100%
Passear	3 30%	6 60%	1 -	9 100%
Estudos	1 10%	8 80%	1 -	9 100%
Conversar	3 30%	6 60%	1 -	9 100%
Enc. Ed. Imigrantes da Europa de Leste				
Bibliotecas	1 13%	7 88%	1 -	8 100%
Livrarias	0 0%	9 100%	0 0%	9 100%
Cinemas	1 13%	7 88%	1 -	8 100%
Museus	1 13%	7 88%	1 -	8 100%
Passear	3 38%	5 63%	1 -	8 100%
Estudos	3 38%	5 63%	1 -	8 100%
Conversar	5 63%	3 38%	1 -	8 100%

Quadro 24 – Actividades, conjuntas, praticadas, com o educando, nos tempos livres, na escola de Loures

Grupos de nacionalidades	Sim	Não	NR	Total
Enc. Ed. Portugueses				
	3	59	0	62
Bibliotecas	5%	95%	0%	100%
	4	58	0	62
Livrarias	6%	94%	0%	100%
	24	38	0	62
Cinemas	39%	61%	0%	100%
	6	56	0	62
Museus	10%	90%	0%	100%
	47	15	0	62
Passear	76%	24%	0%	100%
	21	41	0	62
Estudos	34%	66%	0%	100%
	48	14	0	62
Conversar	77%	23%	0%	100%
Outros Enc. Ed. de Origem Imigrante				
	0	13	0	13
Bibliotecas	0%	100%	0%	100%
	0	13	0	13
Livrarias	0%	100%	0%	100%
	1	12	0	13
Cinemas	8%	92%	0%	100%
	0	13	0	13
Museus	0%	100%	0%	100%
	9	4	0	13
Passear	69%	31%	0%	100%
	4	9	0	13
Estudos	31%	69%	0%	100%
	10	3	0	13
Conversar	77%	23%	0%	100%
Enc. Ed. Imigrantes da Europa de Leste				
	2	7	0	9
Bibliotecas	2%	78%	0%	100%
	1	8	0	9
Livrarias	11%	89%	0%	100%
	4	5	0	9
Cinemas	44%	56%	0%	100%
	0	9	0	9
Museus	0%	100%	0%	100%
	6	3	0	9
Passear	67%	33%	0%	100%
	3	6	0	9
Estudos	33%	67%	0%	100%
	5	4	0	9
Conversar	56%	44%	0%	100%

ANEXO 3 – QUADROS RELATIVOS À ESCOLA

Quadro 25 – Disciplinas que mais docentes, respondentes, leccionam na escola

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Língua Portuguesa	8	23%	3	19%
Inglês	2	6%	2	13%
Francês	2	6%	1	6%
História e Geografia de Portugal	4	11%	1	6%
História	3	9%	1	6%
Geografia	2	6%	0	0%
Ciências da Natureza	1	3%	0	0%
Ciências Naturais	1	3%	2	13%
Ciências Físico-Químicas	1	3%	0	0%
Matemática	2	6%	3	19%
EVT	4	11%	3	19%
ET	1	3%	0	0%
EV/Plástica	1	3%	0	0%
Educação Musical	2	6%	0	0%
TIC	1	3%	0	0%
Educação Física	1	3%	2	13%
EMRC	2	6%	0	0%

A soma não é igual a 100% porque um mesmo professor pode leccionar 2 disciplinas dentro da mesma Área do Saber (exemplo, Português e Francês ou Matemática e Ciências da Natureza).

Quadro 26 – Cargos desempenhados ao longo da vida profissional

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Presidente do Conselho Executivo	1	3%	0	0%
Vice Presidente/Secretário do Órgão de Gestão da Escola	4	11%	1	6%
Membro do Conselho Geral Transitório/Assembleia de Escola	4	11%	5	31%
Coordenador dos Directores de Turma	6	17%	2	13%
Director de Turma	34	97%	14	88%
Coordenador de Departamento	13	37%	3	19%
Delegado de Grupo	26	74%	6	38%
Coordenador da Biblioteca e/ou Centro de Recursos	6	17%	2	13%
Coordenador do Desporto Escolar	1	3%	1	6%
Coordenador dos CEF	1	3%	0	0%
Coordenador das TIC	1	3%	0	0%
Coordenador de Currículos Alternativos	0	0%	1	6%
Coordenador das Visitas de Estudo	0	0%	1	6%
Coordenador/Subcoordenador do Secretariado de Exames	1	3%	1	6%
Coordenador do Plano de Acção da Matemática do 2º Ciclo	0	0%	1	6%
Coordenador do GIA	1	3%		0%
Coordenador de Clube e/ou Projecto Escolar	2	6%	0	0%
Coordenador de Estudo Acompanhado	2	6%	0	0%
Coordenador do PISA 2009	1	3%	0	0%
Director de instalações	9	26%	1	6%
Representante dos Clubes e Projectos de desenvolvimento educativo	1	3%	1	6%
Delegado à Profissionalização	1	3%	0	0%
Corrector de Exames/Provas de Aferição	5	14%	0	0%
Nenhum	1	3%	0	0%

Quadro 27 – Cargos desempenhados na escola

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Presidente do Conselho Executivo	1	3%	0	0%
Vice Presidente/Secretário do Órgão de Gestão da Escola	1	3%	1	6%
Membro do Conselho Geral Transitório/Assembleia de Escola	1	3%	5	31%
Coordenador dos Directores de Turma	4	11%	2	13%
Director de Turma	31	89%	11	69%
Coordenador de Departamento	8	23%	2	13%
Delegado de Grupo	18	51%	5	31%
Coordenador da Biblioteca e/ou Centro de Recursos	3	9%	1	6%
Coordenador do Desporto Escolar	1	3%	0	0%
Coordenador dos CEF	1	3%	0	0%
Coordenador das TIC	1	3%	0	0%
Coordenador de Currículos Alternativos	0	0%	1	6%
Coordenador das Visitas de Estudo	0	0%	0	0%
Coordenador/Subcoordenador do Secretariado de Exames	1	3%	1	6%
Coordenador do Plano de Acção da Matemática do 2º Ciclo	0	0%	1	6%
Coordenador do GIA	1	3%	0	0%
Coordenador de Clube e/ou Projecto Escolar	2	6%	0	0%
Coordenador de Estudo Acompanhado	2	6%	0	0%
Coordenador do PISA 2009	1	3%	0	0%
Director de instalações	8	23%	0	0%
Representante ao Conselho Pedagógico dos Clubes e Projectos de desenvolvimento educativo	0	0%	1	6%
Delegado à Profissionalização	1	3%	0	0%
Corrector de Exames/Provas de Aferição	5	14%	0	0%
Nenhum	4	11%	2	13%

Quadro 28 – Distribuição da percepção da participação dos docentes na vida escolar

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Muito activa	5	14%	5	31%
Activa	26	74%	8	50%
Pouco activa	4	11%	2	13%
Passiva	0	0%	1	6%
Total	35	100%	16	100%

Quadro 29 – Distribuição da percepção da participação dos alunos na vida escolar

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Muito activa	0	0%	2	13%
Activa	15	43%	3	19%
Pouco activa	19	54%	9	56%
Passiva	1	3%	2	13%
Total	35	100%	16	100%

Quadro 30 – Distribuição da opinião dos encarregados de educação quanto às respostas dadas pela escola aos alunos com dificuldades de aprendizagem

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas
Muito Fraco	5	3% / 4%	2	2% / 3%
Insuficiente	16	11% / 13%	10	12% / 16%
Suficiente	50	34% / 41%	26	31% / 42%
Bom	38	26% / 31	20	24% / 32%
Muito Bom	13	9% / 11%	4	5% / 6%
NS-NR	26	18% / -	22	26% / -
Total	148	100% / 100%	84	100% / 100%

Quadro 31 – Distribuição da opinião dos docentes quanto às respostas dadas pela escola aos alunos com dificuldades de aprendizagem

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Insuficiente	7	20% / 21%	3	19%
Suficiente	17	49% / 50%	7	44%
Bom	10	29% / 29%	6	38%
Muito Bom	0	0% / 0%	0	0%
NS-NR	1	3% / -	0	0%
Total	35	100% / 100%	16	100%

Quadro 32 – Distribuição da opinião dos encarregados de educação quanto à escola desenvolver o respeito pelos outros e um espírito de tolerância

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas
Muito Fraco	5	3% / 4%	2	2% / 3%
Insuficiente	18	12% / 13%	8	10% / 11%
Suficiente	52	35% / 39%	30	36% / 42%
Bom	41	28% / 31%	23	27% / 32%
Muito Bom	18	12% / 13%	8	10% / 11%
NS-NR	14	9% / -	13	15% / -
Total	148	100% / 100%	84	100% / 100%

Quadro 33 – Distribuição da opinião dos docentes quanto à escola desenvolver o respeito pelos outros e um espírito de tolerância

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Insuficiente	1	3%	0	0%
Suficiente	20	57%	4	25%
Bom	14	40%	9	56%
Muito Bom	0	0%	3	19%
NS-NR	0	0%	0	0%
Total	35	100%	16	100%

Quadro 34 – Distribuição da opinião dos encarregados de educação quanto às regras de disciplina da escola

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas
Muito Fraco	5	3% / 4%	3	4% / 4%
Insuficiente	18	12% / 14%	5	6% / 7%
Suficiente	54	36% / 41%	29	35% / 39%
Bom	43	29% / 33%	26	31% / 35%
Muito Bom	11	7% / 8%	11	13% / 15%
NS-NR	17	11% / -	10	12% / -
Total	148	100% / 100%	84	100% / 100%

Quadro 35 – Distribuição da opinião dos docentes quanto à informação sobre os critérios de avaliação de cada uma das disciplinas

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas
Muito Fraco	9	6% / 7%	1	1% / 1%
Insuficiente	10	7% / 7%	9	11% / 12%
Suficiente	41	28% / 30%	19	23% / 25%
Bom	51	34% / 38%	27	32% / 36%
Muito Bom	24	16% / 18%	20	24% / 26%
NS-NR	13	16% / -	8	10% / -
Total	148	100% / 100%	84	100% / 100%

Quadro 36 – Distribuição do grau de importância apontado pelos docentes em relação ao apoio educativo prestado na escola

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Muita	27	77% / 84%	12	75%
Pouca	5	14% / 16%	4	25%
Nenhuma	0	0% / 0%	0	0%
NS/NR	3	9% / -	0	0%
Total	35	100% / 100%	16	100%

Quadro 37 – Distribuição do grau de satisfação dos encarregados de educação com as actividades de complemento curricular

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas
Muito Fraco	3	2% / 2%	2	2% / 3%
Insuficiente	11	7% / 9%	9	11% / 13%
Suficiente	41	28% / 33%	27	32% / 38%
Bom	38	26% / 30%	21	25% / 29%
Muito Bom	32	22% / 26%	13	15% / 18%
NS-NR	23	16% / -	12	14% / -
Total	148	100% / 100%	84	100% / 10%

Quadro 38 – Distribuição do grau de importância apontado pelos docentes em relação ao Programa Português Língua Não Materna

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Muita	15	43% / 48%	11	69%
Pouca	16	46% / 52%	5	31%
Nenhuma	0	0% / 0%	0	0%
NS/NR	4	11% / -	0	0%
Total	35	100% / 100%	16	100%

Quadro 39 – Distribuição do grau de importância apontado pelos docentes em relação às actividades extracurriculares da escola

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Muita	24	69%	9	56%
Pouca	11	31%	7	44%
Nenhuma	0	0%	0	0%
Total	35	100%	16	100%

Quadro 40 – Distribuição da opinião dos docentes em relação à utilização das TIC na sala de aula

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Muita	30	86% / 91%	9	56%
Pouca	3	9% / 9%	7	44%
Nenhuma	0	0% / 0%	0	0%
NS/NR	2	6% / -	0	0%
Total	35	100% / 100%	16	100%

Quadro 41 – Distribuição do grau de concordância dos docentes relativamente à interculturalidade estar presente no Projecto Educativo

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Concordo totalmente	2	6% / 6%	6	38%
Concordo	16	46% / 47%	9	56%
Não concordo nem discordo	15	43% / 44%	1	6%
Discordo	0	0% / 0%	0	0%
Discordo totalmente	1	3% / 3%	0	0%
NS/NR	1	3% / -	0	0%
Total	35	100% / 100%	16	100%

Quadro 42 – Distribuição do grau de concordância dos docentes relativamente à interculturalidade estar presente no Plano Anual de Actividades

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Concordo totalmente	3	9% / 9%	6	38%
Concordo	22	63% / 65%	9	56%
Não concordo nem discordo	6	17% / 18%	1	6%
Discordo	2	6% / 6%	0	0%
Discordo totalmente	1	3% / 3%	0	0%
NS/NR	1	3% / -	0	0%
Total	35	100% / 100%	16	100%

Quadro 43 – Distribuição do grau de concordância dos docentes relativamente ao Projecto Curricular de turma estar adaptado aos alunos para quem o Português não é a Língua Materna

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Concordo totalmente	2	6% / 6%	3	19%
Concordo	19	54% / 58%	8	50%
Não concordo nem discordo	4	11% / 12%	3	19%
Discordo	8	23% / 24%	2	13%
Discordo totalmente	0	0% / 0%	0	0%
NS/NR	2	6% / -	0	0%
Total	35	100% / 100%	16	100%

Quadro 44 – Distribuição dos Docentes por experiência de leccionação a alunos de diferentes origens geográficas

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Sim	34	97%	16	100%
Não	1	3%	0	0%
Total	35	100%	16	100%

Quadro 45 – Distribuição dos Docentes em relação à sua formação no âmbito da Educação Intercultural

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Sim	5	14%	5	31%
Não	30	86%	11	69%
Total	35	100%	16	100%

Quadro 46 – Distribuição segundo o grau de importância da formação específica dos docentes para atender às necessidades de uma turma multicultural

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Nada Importante	0	0%	0	0%
Pouco Importante	1	3%	1	6%
Importante	19	54%	7	44%
Muito Importante	15	43%	8	50%
Total	35	100%	16	100%

Quadro 47 – Distribuição da disponibilização por parte dos professores de material didáctico-pedagógico de valência multicultural

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Insuficiente	16	46% / 47%	7	44%
Suficiente	15	43% / 44%	8	50%
Bom	3	9% / 9%	1	6%
Muito Bom	0	0% / 0%	0	0%
NS/NR	1	3% / -	0	0%
Total	35	100% / 100%	16	100%

Quadro 48 – Razão porque os docentes frequentaram um curso ou acção de formação sobre educação intercultural

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Interesse pelo tema	4	80%	4	80%
Ter sido realizada na escola	0	0%	2	40%
Querer saber mais	2	40%	4	80%
Cadeira da Licenciatura	1	20%	0	0%
Outra	1	20%	0	0%

Obs: resposta de escolha múltipla com um total de 5 professores em cada uma das escolas.

Quadro 49 – Razão porque os docentes não frequentaram um curso ou acção de formação sobre Educação Intercultural

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Desnecessário	0	0%	0	0%
Inexistência no Centro de Formação a que pertence	12	40%	4	36%
Falta de oportunidade	13	43%	7	64%
Desconhecimento da realização	7	23%	4	36%
Necessidade de formação na sua área	2	7%	0	0%
Outra	2	7%	0	0%
NS/NR	0	0%	0	0%

Obs: resposta de escolha múltipla com um total de 30 docentes, na Escola de Mafra, e 11 professores na Escola de Loures.

Quadro 50 – Frequência da comparência dos encarregados de Educação na escola

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa (total de respostas válidas)
Convocados	20	57% / 67%	8	50%
Por iniciativa própria	0	0% / 0%	0	0%
Ambas as situações	10	29% / 33%	6	38%
Não comparecem mesmo quando são convocados	0	0% / 0%	2	13%
NS/NR	5	14% / -	0	0%
Total	35	100% / 100%	16	100%

Quadro 51 – Distribuição dos motivos dos contactos com o Director de Turma

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Excesso de faltas do educando	22	63%	12	75%
Mau comportamento do educando	28	80%	14	88%
Fraco aproveitamento do educando	24	69%	10	63%
Assinar documentos	5	14%	3	19%
Outro	1	3%	4	25%

Quadro 52 – Grau de frequência com que os Encarregados de Educação/Pais dos alunos da Europa de Leste comparecem na escola, comparativamente aos Encarregados de Educação/Pais dos restantes alunos da comunidade escolar

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas
Mais frequentemente	4	11% / 15%	4	25% / 27%
Menos frequentemente	12	34% / 44%	2	13% / 13%
Com a mesma frequência	11	31% / 41%	9	56% / 60%
NS/NR	8	23% / -	1	6% / -
Total	35	100% / 100%	16	100% / 100%

Quadro 53 – Valorização dos docentes do número de bibliotecas existentes na freguesia onde leccionam

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas
Muito Insuficiente	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Insuficiente	2	6% / 6%	1	6% / 8%
Suficiente	8	23% / 24%	6	38% / 50%
Bom	13	37% / 39%	1	6% / 8%
Muito Bom	10	29% / 30%	4	25% / 33%
NS/NR	2	6% / -	4	25% / -
Total	35	100% / 100%	16	100% / 100%

Quadro 54 – Valorização dos docentes do número de jardins públicos existentes na freguesia onde leccionam

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas
Muito Insuficiente	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Insuficiente	6	17% / 19%	0	0% / 0%
Suficiente	16	46% / 50%	5	31% / 36%
Bom	8	23% / 25%	4	25% / 29%
Muito Bom	2	6% / 6%	5	31% / 36%
NS/NR	3	9% / -	2	13% / -
Total	35	100% / 100%	16	100% / 100%

Quadro 55 – Valorização dos docentes do número de pavilhões gimnodesportivos existentes na freguesia onde leccionam

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas
Muito Insuficiente	0	0% / 0%	2	13% / 14%
Insuficiente	3	9% / 9%	1	6% / 7%
Suficiente	5	14% / 15%	2	13% / 14%
Bom	22	63% / 65%	4	25% / 29%
Muito Bom	4	11% / 12%	5	31% / 36%
NS/NR	1	3% / -	2	13% / -
Total	35	100% / 100%	16	100% / 100%

Quadro 56 – Valorização dos docentes do número de parques desportivos (ao ar livre) existentes na freguesia onde leccionam

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas
Muito Insuficiente	4	11% / 17%	0	0% / 0%
Insuficiente	8	23% / 35%	3	19% / 21%
Suficiente	4	11% / 17%	1	6% / 7%
Bom	7	20% / 30%	5	31% / 36%
Muito Bom	0	0% / 0%	5	31% / 36%
NS/NR	12	34% / -	2	13% / -
Total	35	100% / 100%	16	100% / 100%

Quadro 57 – Valorização dos docentes da casa da cultura existente na freguesia onde leccionam

	Escola de Mafra		Escola de Loures	
	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas	Frequência absoluta	Frequência relativa/Total de respostas válidas
Muito Insuficiente	0	0% / 0%	0	0% / 0%
Insuficiente	4	11% / 15%	1	6% / 9%
Suficiente	5	14% / 19%	4	25% / 36%
Bom	13	37% / 50%	4	25% / 36%
Muito Bom	4	11% / 15%	2	13% / 18%
NS/NR	9	26% / -	5	31% / -
Total	35	100% / 100%	16	100% / 100%

Quadro 58 – Alunos Matriculados segundo os Grupos Culturais/Nacionalidades, na Região de Lisboa, no Ensino Básico Regular (2º e 3º Ciclos), em 2003/2004

Matrículas 2003/2004	Total	Etnia Cigana	Angola	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Mozambique	S. Tomé e Príncipe	Brasil	Timor	Moldávia	Roménia	Rússia	Ucrânia	Índia/Paquistão	China	UE	Outras Nacionalidades
Ensino Básico Regular – 2º Ciclo	7822	226	1 911	1 753	757	198	455	851	21	111	96	49	151	128	120	493	502
5º Ano	4 032	166	960	914	394	108	242	417	15	54	56	29	66	66	55	234	256
6º Ano	3 790	60	951	839	363	90	213	434	6	57	40	20	85	62	65	259	246
Ensino Básico Regular – 3º Ciclo	8 871	107	2 193	1 732	834	272	487	1053	35	108	97	68	186	141	144	629	785
7º Ano	3 566	52	860	736	359	99	193	425	8	45	35	22	81	53	68	253	277
8º Ano	2 730	27	689	542	264	88	136	291	15	27	23	29	66	46	40	198	249
9º Ano	2 575	28	644	454	211	85	158	337	12	36	39	17	39	42	36	178	259

Fonte: GIAS (2000/2001-2003/2004). Adaptado de Alunos Matriculados, segundo os Grupos Culturais/Nacionalidades, por NUTS I e II.

Quadro 59 – Conclusões, segundo o grupo cultural/nacionalidade, em Portugal Continental e na Região de Lisboa, do Ensino Básico Regular (3º Ciclo), em 2003/2004.

Grupo Cultural / Nacionalidade NUTS I e II	Total	Etnia Cigana	Angola	Cabo Verde	Guiné Bissau	Moçambique	São Tomé e Príncipe	Brasil	Timor
Portugal Continental	3063 100%	32 1%	544 18%	383 13%	182 6%	78 3%	120 4%	394 13%	8 0%
Região de Lisboa	1908 100%	15 1%	467 24%	344 18%	158 8%	59 3%	114 6%	231 12%	7 0%

Grupo Cultural/ Nacionalidade NUTS I e II	Moldávia	Roménia	Rússia	Ucrânia	Índia/Paquistão	China	UE	Outras Nacionalidades
Portugal Continental	49 2%	35 1%	36 1%	78 3%	34 1%	44 1%	577 19%	469 15%
Região de Lisboa	30 2%	24 1%	11 1%	28 1%	33 2%	29 2%	153 8%	205 11%

Fonte: GEPE Adaptado de Conclusões, segundo o Grupo Cultural/Nacionalidade, por NUTS I e II. Disponível em <http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais/index.asp?auxID=undefined&treeID=00/02/03/00/00&newsID=1088>